



Universidade do Minho

Instituto de Educação e Psicologia

Eugénia Maria Ferreira Gonçalves

**A Organização Escola(r) e a Inclusão dos Alunos
com Necessidades Educativas Especiais:
Princípios e Práticas de um Agrupamento de
Escolas do Distrito de Braga**

Tese de Mestrado em Educação
Área de Especialização em Organizações Educativas
e Administração Educacional

Trabalho efectuado sob a orientação da
Doutora Maria José Manso Casa Nova

Julho de 2009

DECLARAÇÃO

Nome: Eugénia Maria Ferreira Gonçalves

Endereço electrónico: eugonc@gmail.com

Telefone: 253511606 / 919027416

Número de Bilhete de Identidade: 7346228

Título da dissertação: A Organização Escola(r) e a Inclusão dos Alunos com Necessidades Educativas Especiais: Princípios e Práticas de um Agrupamento de Escolas do Distrito de Braga

Orientadora: Doutora Maria José Manso Casa Nova

Ano de conclusão: 2009

Designação do Mestrado: Mestrado em Educação, Área de Especialização em Organizações Educativas e Administração Educacional

É AUTORIZADA A REPRODUÇÃO PARCIAL DESTA TESE/TRABALHO, APENAS PARA EFEITOS DE INVESTIGAÇÃO, MEDIANTE DECLARAÇÃO ESCRITA DO INTERESSADO, QUE A TAL SE COMPROMETE.

Universidade do Minho, ____ / ____ / _____

Assinatura: _____

AGRADECIMENTOS

À Doutora Maria José Casa Nova, pela orientação, pelo apoio e pelo esforço desenvolvido no sentido da ajuda e da finalização desta dissertação.

A todos os docentes e encarregados de educação que contribuíram para este estudo e, em particular, aos colegas responsáveis pelo Agrupamento, que foram determinantes para a concretização desta dissertação.

A alguns amigos, que sem os nomear sabem quem são, pelo apoio e compreensão demonstrados pelos contextos atribulados, por motivos profissionais, em que decorreu o início desta dissertação. Pela amizade que, não se agradecendo, se reconhece!

Aos meus colegas, do Departamento de Educação Especial e aos Psicólogos com quem trabalhei no ano lectivo 2006/07 e 2007/08 no Agrupamento de Escolas Fernando Távora, pelo profissionalismo, sensibilidade, dedicação, experiência e conhecimentos demonstrados, pelas boas práticas de educação inclusiva, pelo apoio nos momentos mais difíceis e pela motivação para este estudo.

Ao pessoal docente e não docente do Agrupamento de Escolas Fernando Távora que com amizade, me apoiou em alguns momentos difíceis, pelo encorajamento, ainda que muitas vezes inconsciente, para levar avante um trabalho sobre educação inclusiva.

Aos meus colegas de grupo do ano curricular, César Pereira, Céu Silva, Emília Monteiro e Dulce Faria, pelo bom entendimento, apoio, colaboração e prontidão para ajudar nas dificuldades que surgiram.

Aos Professores do curso de Organizações Educativas e Administração Educacional: Doutor Licínio Lima, Doutor Carlos Gomes, Doutor Almerindo Afonso, Doutora Leonor Torres, Doutor Guilherme Silva, Doutor Carlos Estevão e Doutor Virgínio Sá, pelo contributo de muitos e importantes conhecimentos transmitidos durante o ano curricular do Mestrado, pelo profissionalismo e exigência demonstrados, e pela compreensão para com trinta e um alunos que, persistente e corajosamente, conciliavam vida académica com vida profissional e familiar.

Em especial,

Ao Fernando e aos meus Filhos, Tiago e Sofia,
pelo amor e carinho que têm tido,
pelo apoio que me têm dado,
pela compreensão das minhas ausências.

Ao meu Pai, que apesar de ausente
me continua a lembrar tudo quanto me ensinou,
desde a simplicidade à entrega pelos outros,
fazendo-me sentir sempre a sua presença.

À minha Mãe, que com a coragem que tem tido,
para enfrentar as dificuldades da vida,
me tem ensinado que a persistência
traz sempre frutos e pode ser uma qualidade.

Aos meus cinco Irmãos “rapazes”,
Sempre presentes,
pelo exemplo de trabalho e empenho,
pela força e coragem, bem-hajam!

Foi quando compreendi

Que nada me dariam do infinito que pedi,

Que ergui mais alto o meu grito

E pedi mais infinito!

José Régio

Dissertação de Mestrado em Educação
Área de Especialização em Organizações Educativas e Administração Educacional
A Organização Escola(r) e a Inclusão dos Alunos com Necessidades Educativas Especiais: Princípios e Práticas de um Agrupamento de Escolas do Distrito de Braga

RESUMO

A inclusão dos Alunos com NEE é um tema actual e pertinente no dia-a-dia das nossas escolas atendendo à recente publicação do Decreto-Lei n.º 3/2008.

Do ponto de vista metodológico, o presente Estudo de Caso, realizado num Agrupamento de Escolas do Distrito de Braga, beneficiou de técnicas de recolha de informação (entrevistas semi-estruturadas, observação directa e análise documental) que permitiram empregar procedimentos interpretativos, considerados mais coerentes face ao tipo de estudo realizado: relacionar a Organização Escolar com a Inclusão dos Alunos com Necessidades Educativas Especiais.

Do ponto de vista teórico, é realizada uma reflexão acerca da diferença e da desigualdade e da forma como as sociedades têm trabalhado com a diferença, bem como sobre a possibilidade de se construírem organizações educativas voltadas para a inclusão efectiva de todos aqueles e aquelas que as frequentam. Do ponto de vista legislativo, é desenvolvida uma análise comparada entre a actual legislação enquadradora das NEE e a legislação revogada pelo Decreto-Lei n.º 3/2008.

Como objectivo geral, pretendia-se saber em que medida a Organização da Escola actual atende às especificidades e aos interesses dos alunos com Necessidades Educativas Especiais e em que medida a legislação produzida neste domínio, é facilitadora da inclusão destes alunos e do seu desenvolvimento pessoal e social. Para responder a estas questões e baseados no conhecimento de terreno que possuímos enquanto profissionais do ensino, foram elaboradas hipóteses que o estudo confirmou. Assim: a escola, enquanto organização pública, sendo um local de relações de sociabilidade privilegiado entre todos os grupos socioculturais, não desenvolve micro políticas e práticas de inclusão efectiva (educativa, cognitiva e social) dos alunos com NEE, no sentido do exercício da cidadania nas suas diversas dimensões, trabalhando com a diferença na base dos modelos teóricos da “tolerância” e da “generosidade”, não sendo o enquadramento legal actual relativamente à Educação Especial (Decreto-Lei n.º 3/2008), ainda, possibilitador de uma efectiva atenção e inclusão das múltiplas diferenças de que os alunos com NEE são portadores, dado excluir daquela definição uma pluralidade de incapacidades. Para além destas dimensões, a escola actual debate-se com fortes condicionalismos externos ao desenvolvimento de um trabalho de inclusão de todos os alunos.

Com os resultados do presente estudo pretende-se estimular a reflexão crítica (teórica e prática) nas escolas e na sociedade no sentido de promover mudanças positivas na forma de perspectivar o trabalho entre diferentes.

Master thesis in Education
Educational Organizations and Educational Administration
The School Organization and the Inclusion of Students with Special Needs: Principles and Practices in a
group of schools in the district of Braga – A Case study

Abstract

According to the recent legislation, Decreto-Lei n° 3/2008, including students with special needs is both an updated and most important issue in terms of our schools.

From a methodological perspective in this case study, carried out within a group of schools in the district of Braga, several techniques and instruments were used to collect the data – semi structured interviews, direct observation and document analysis – integrated in an interpretative paradigm aiming at relating the school organization with the inclusion of students with special needs.

Considering the literature that has been produced in this area, a reflection is made here about the difference and some discrimination in the way societies have been dealing with the difference, as well as the possibility of building educational organizations interested and working towards the effective inclusion of those attending it. A comparative analysis is made, in terms of the legislation, between the law supporting the inclusion of students with special needs and the one repealed by the Decreto-Lei n° 3/2008.

This study aims at knowing how the Organization of the School nowadays responds to the specific needs and interests of the students with special needs, and how the legislation produced makes that process of inclusion easier and promotes the development of the referred students. Based on the knowledge that comes from professional experience as teachers, several hypotheses, which would later be confirmed by the study, were forwarded to answer these questions. Thus, despite the school being a public organization and a privileged place for social relations between very different groups, it doesn't develop politics and practices of effective inclusion (educational, cognitive and social) of the students with special needs, promoting the citizenship in its different dimensions, and understanding the difference based on the theoretical models of "tolerance" and "generosity". The most recent legislation about Special Education (Decreto-Lei 3/2008) doesn't still allow a real attention and inclusion of the multiple differences of students with some disabilities. Furthermore, today's schools have to deal with strong external constraints when developing a work of inclusion of all students.

The findings of our study will promote (hopefully) reflection over theory and practice both in schools and society, encouraging positive changes in setting and organising the work within the difference.

ÍNDICE

AGRADECIMENTOS.....	iii
RESUMO.....	ix
ABSTRACT	xi
ÍNDICE.....	viii
ÍNDICE DE QUADROS	xvii
SIGLAS.....	xix
INTRODUÇÃO	1
1. Contextualização.....	1
2. Importância da Escola na Inclusão dos Alunos com NEE	2
3. Documentos Orientadores, Estudos e Legislação sobre a Educação Especial.....	3
4. Importância do Estudo.....	5
5. Objectivo do Estudo	7
6. Plano Geral da Dissertação.....	7
CAPÍTULO I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO.....	10
1. A Diferença.....	10
1.1. Quatro Modelos de Conceptualização da Diferença.....	12
1.1.1. Modelos de Conceptualização da Diferença, Educação Inclusiva e Alunos com NEE	14
1.2. Escola, Diferença e Justiça	17
2. Educação Inclusiva	20
2.1. Educação Inclusiva na perspectiva de alguns autores	23
2.2. Educação Inclusiva na perspectiva da UNESCO	28
3. A Escola e a Diferença.....	34
4. Insucesso Escolar - Alguns Estudos sobre a temática.....	36
5. Modelos Organizacionais de Análise da Escola.....	47
CAPÍTULO II - ENQUADRAMENTO LEGISLATIVO RELATIVO À EDUCAÇÃO ESPECIAL	58
1. Análise crítica do Decreto-Lei n.º 3/2008 de 7 de Janeiro	58
2. Análise comparada do Decreto-Lei n.º 3/2008 com o Decreto-Lei n.º 319/1991	68
3. Outra Legislação sobre Educação Especial	79
4. Análise do Decreto-Lei n.º 3/2008 à luz de alguns Documentos Internacionais sobre Educação Especial/Inclusão	79
4.1. Análise da Declaração de Salamanca de 1994 - Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais	80

4.2. Análise do Artigo 24.º, sobre Educação, da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência.....	82
4.3. Análise da Declaração de Lisboa sobre Educação Especial	85
CAPÍTULO III - ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO	88
1. O Método.....	88
2. O Acesso ao Campo	89
3. Técnicas de Recolha de Informação.....	90
3.1. A Entrevista	91
3.2. A observação Directa	95
3.3. A análise Documental	98
4. Indicadores de Análise.....	99
5. Reflexões sobre o Processo de Investigação.....	100
6. Plano de Investigação	103
CAPÍTULO IV - ESTUDO DE CASO	104
1. Caracterização do Agrupamento de Escolas em Estudo	104
2. Apresentação, Análise e Tratamento de Dados	105
2.1. Apresentação Geral de Dados dos Alunos com NEE.....	106
2.1.1. Apresentação de Dados por Escola	109
2.1.1.1. Caracterização da Escola n.º 1	109
2.1.1.2. Caracterização da Escola n.º 2	110
2.1.1.3. Caracterização da Escola n.º 3.....	111
2.1.1.4. Caracterização da Escola n.º 4.....	112
2.1.1.5. Caracterização da Escola n.º 5.....	113
2.1.1.6. Caracterização da Escola n.º 6.....	114
2.1.1.7. Caracterização da Escola n.º 7.....	115
2.2. Análise de Dados.....	116
2.2.1. As entrevistas	116
2.2.1.1. Entrevistas – O Processo	116
2.2.1.2. Entrevistas – A Análise.....	119
2.2.1.2.1. Percepções acerca da Organização da Escola – os actores	119
2.2.1.2.1.1. Entrevista ao elemento do CE responsável pela Educação Especial	119
2.2.1.2.1.2. Entrevista à Coordenadora da Educação Especial.....	120
2.2.1.2.1.3. Entrevista aos Docentes da Educação Especial.....	121
2.2.1.2.1.4. Entrevista aos Docentes do Ensino Regular	122
2.2.1.2.1.5. Entrevistas aos Presidentes das Associações de Pais	123

2.2.1.2.1.6. Entrevista aos Pais	124
2.2.1.2.2. Aspectos Facilitadores da Inclusão	125
2.2.1.2.2.1. Entrevista à Coordenadora da EE	125
2.2.1.2.2.2. Entrevistas aos Docentes da EE.....	126
2.2.1.2.2.3. Entrevistas aos Docentes do ER	127
2.2.1.2.2.4. Entrevistas aos Presidentes das AP e aos Pais	128
2.2.1.2.3. Barreiras Humanas	129
2.2.1.2.3.1. Entrevista ao elemento do CE responsável pela EE.....	129
2.2.1.2.3.2. Entrevistas aos Docentes da EE.....	130
2.2.1.2.3.3. Entrevistas aos Docentes do ER	131
2.2.1.2.3.4. Entrevistas aos Pais	132
2.2.1.2.4. Outras Barreiras (arquitectónicas, falta de meios e recursos).....	134
2.2.1.2.4.1. Entrevista ao elemento do CE responsável pela EE.....	134
2.2.1.2.4.2. Entrevista à Coordenadora da EE	135
2.2.1.2.4.3. Entrevistas aos Docentes da EE.....	135
2.2.1.2.4.4. Entrevistas aos Docentes do ER	135
2.2.1.2.4.5. Entrevistas aos Presidentes das AP	136
2.2.1.2.4.6. Entrevistas aos Pais	137
2.2.1.3. Entrevistas – Expectativas sobre a Inclusão dos alunos com NEE	138
2.2.1.3.1. Expectativas do elemento do CE responsável pela EE.....	138
2.2.1.3.2. Expectativas da Coordenadora da EE	139
2.2.1.3.2. Expectativas dos Presidentes das AP.....	139
2.2.1.3.2. Expectativas dos Pais	140
2.2.1.3.2. Expectativas em Geral.....	141
2.2.2. Análise Documental.....	141
2.2.2.1. Regulamento Interno do Agrupamento de Escolas.....	141
2.2.2.2. Projecto Educativo do Agrupamento de Escolas	144
2.2.2.3. Plano Anual de Actividades do Agrupamento de Escolas	146
2.2.2.4. Planos de Emergência das Escolas	148
2.2.3. Observação Directa.....	149
2.2.3.1. Escola n.º 1	149
2.2.3.2. Escola n.º 2	150
2.2.3.3. Escola n.º 3	151
2.2.3.4. Escola n.º 4	153
2.2.3.5. Escola n.º 5	154

2.2.3.6. Escola n.º 6	155
2.2.3.7. Escola n.º 7	156
2.2.3.8. Análise Geral da Observação Directa	158
3. Interpretação – Articulação com a Componente Teórica	158
3.1. A Formação	163
3.2. A Organização dos Espaços	166
3.3. Relação Professor-Aluno	172
3.4. A Liderança Organizacional	174
3.5. A Gestão Curricular	174
3.6. A Legislação em vigor	175
3.7. Mudanças a implementar	176
CAPÍTULO V – REFLEXÕES FINAIS	182
1. Atitude Profissional	187
2. Documentos do Agrupamento de Escolas	190
3. Legislação	193
4. Princípios de Inclusão	194
5. Liderança	196
6. Formação e Informação	198
7. Responsabilidade e Obrigações Profissionais	200
8. Conclusão Geral	201
BIBLIOGRAFIA	204
APÊNDICE I – Guiões das Entrevistas	213
APÊNDICE II – Guiões para Análise Documental	224
APÊNDICE III – Guião para Observação Directa	230

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro I – Principais diferenças entre o Decreto-Lei n.º 319/91 e o Decreto-Lei n.º 3/2008.....	72
Quadro II - Actores entrevistados.....	92
Quadro III - Guião de Observação.....	97
Quadro IV - Indicadores de Análise.....	99
Quadro V - Calendarização.....	103
Quadro VI - Distribuição dos alunos por nível de ensino.....	105
Quadro VII - Dados dos alunos com NEE.....	106
Quadro VIII - N.º de alunos com NEE por escola.....	108
Quadro IX - N.º de alunos com NEE por género e ciclo de ensino.....	108
Quadro X - N.º de alunos com NEE problemática e nível de ensino.....	109
Quadro XI - Informações sobre a escola n.º 1.....	110
Quadro XII - Informações sobre a escola n.º 2.....	111
Quadro XIII - Informações sobre a escola n.º 3.....	112
Quadro XIV - Informações sobre a escola n.º 4.....	113
Quadro XV - Informações sobre a escola n.º 5.....	114
Quadro XVI - Informações sobre a escola n.º 6.....	115
Quadro XVII - Informações sobre a escola n.º 7.....	115
Quadro XVIII - Entrevista ao elemento do CE responsável pela EE.....	119
Quadro XIX - Entrevista à coordenadora da EE.....	120
Quadro XX - Entrevistas aos docentes da EE.....	121
Quadro XXI - Entrevistas aos docentes do ER.....	122
Quadro XXII - Entrevistas aos presidentes das AP.....	123
Quadro XXIII - Entrevistas aos pais.....	124
Quadro XXIV - Entrevista à coordenadora da EE.....	126
Quadro XXV - Entrevistas aos docentes da EE.....	126
Quadro XXVI - Entrevistas aos docentes do ER.....	127

Quadro XXVII - Entrevistas aos presidentes das AP e pais.....	128
Quadro XXVIII - Entrevista ao elemento do CE responsável pela EE	129
Quadro XXIX - Entrevistas aos docentes da EE.....	130
Quadro XXX - Entrevistas aos docentes de ER	131
Quadro XXXI - Entrevistas aos pais	132
Quadro XXXII - Regulamento Interno.....	142
Quadro XXXIII - Projecto Educativo	145
Quadro XXXIV - Actividades direccionadas para os alunos com NEE	147
Quadro XXXV - Observação directa realizada na escola n.º 1	149
Quadro XXXVI - Observação directa realizada na escola n.º 2	150
Quadro XXIXVII- Observação directa realizada na escola n.º 3	151
Quadro XXXVIII - Observação directa realizada na escola n.º 4	153
Quadro XXXIX - Observação directa realizada na escola n.º 5	154
Quadro XL - Observação directa realizada na escola n.º 6	155
Quadro XLI - Observação directa realizada na escola n.º 7	156

SIGLAS

AAE - Auxiliares de Acção Educativa

ACI - Adequações Curriculares Individuais

AE - Agrupamento de Escolas

AEC - Actividades de Enriquecimento Curricular

AP - Associação de Pais

APP - Apoio Pedagógico Personalizado

ATL - Actividade de Tempo Livre

CEI - Currículo Específico Individual

DREN - Direcção Regional do Norte

DT - Director de Turma

EE - Educação Especial

ER - Ensino Regular

CE - Conselho Executivo

CIF - Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde

ME - Ministério da Educação

NEE - Necessidades Educativas Especiais

PAA - Plano Anual de Actividades

PE - Projecto Educativo

PEE - Plano de Emergência da Escola

PEI - Programa Educativo Individual

PC - Projecto Curricular

RI - Regulamento Interno

UAM - Unidade de Apoio à Multideficiência

INTRODUÇÃO

1. Contextualização

O conhecimento sobre a complexidade da Escola, enquanto organização, obriga a conhecimentos gerais sobre Organizações e ao recurso à capacidade crítica de cada um para ser possível uma leitura guiada pela sociologia das organizações educativas. Esta capacidade crítica depende também da capacidade de distanciamento que consigamos para analisar a Escola porque, se por um lado, necessitamos dos conhecimentos adquiridos por fazermos parte dela, por outro lado, esse “fazer parte de” pode levar à falta de isenção, de não sermos capazes da necessária imparcialidade. No presente estudo procuramos ser imparciais mas não estamos certos de o ter conseguido plenamente. O leitor deste trabalho o dirá.

Com esta investigação pretende-se compreender a escola como organização educativa, tendo presente as reflexões de Licínio Lima (2006: 19-20) relativas à dualidade conceptual da palavra *Organização*: por um lado como entidade ou unidade social (*organizacion*) expressa pelo substantivo “organização” e, por outro lado, como actividade ou acção de organizar (*organizing*) representada pelo verbo “organizar” e pelos adjectivos “organizado”, “organizador”, “organizativo”, etc.

Ao optar por estudar a Escola e a inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE), na nossa perspectiva fará mais sentido pensar a escola “como verbo do que como substantivo” (ibid.) porque será abordada predominantemente sob o ponto de vista da acção, da acção social. Conhecer e compreender o que os actores sociais que integram a comunidade educativa fazem para promover, ou não, a inclusão das crianças e jovens com NEE, conduzirá a um conhecimento e a conclusões que uma análise da escola como entidade essencialmente de carácter estático não permitiria.

Investigações realizadas¹ têm demonstrado que a organização da escola influencia os resultados escolares e estes são uma parte importante da inclusão dos alunos, nomeadamente, dos alunos com NEE. A investigação² também aponta para a necessidade de se criarem hábitos de

¹ Ver, entre outros, CANÁRIO, Rui; ALVES, Natália; ROLO, Clara (2001); COMISSÃO de Reforma do Sistema Educativo (1988).

² Ver, entre outros, COMISSÃO de Reforma do Sistema Educativo (1988); LIMA-RODRIGUES, Luzia, FERREIRA, Ana Maria, TRINDADE, Ana Rosa, RODRIGUES, David, CÔLOA, Joaquim, NOGUEIRA, Jorge Humberto, MAGALHÃES, Maria Bibiana (2007); RODRIGUES, David (2001, 2006 e 2007); RODRIGUES, David, MAGALHÃES, Maria Bibiana (2007).

reflexão sobre os projectos desenvolvidos nas escolas, as acções e/ou as práticas desenvolvidas. Este estudo pretende ser um contributo, nesse sentido.

Conforme defende David Rodrigues (2006:53), “se o paradigma da escola inclusiva assenta no respeito pela diferença, na igualdade de oportunidades e numa educação de qualidade para todos, esta filosofia tende não só a revolucionar todo o processo ensino/aprendizagem como exige, igualmente, a reorganização da própria escola”.

2. Importância da Escola na Inclusão dos Alunos com NEE

A Escola deve ter por missão ensinar o currículo oficial a todos, começando esta preocupação por levar à reflexão e consciencialização dos professores desta missão, não permitindo que se consolide a ideia de que o insucesso se deve, fundamentalmente, à falta de motivação do aluno e à falta de apoio da família e nunca à escola ou à actuação dos professores, conforme defende João Formosinho (1988: 129). A escola deve, também, ter por missão actuar sobre o processo de ensino/aprendizagem e reorganizar-se para que toda a comunidade educativa se consciencialize de que a inclusão é possível, começando por consciencializar para as acções de exclusão e não permitindo justificar as dificuldades para a inclusão, exclusivamente, nas dificuldades e nas limitações significativas dos alunos com NEE e/ou nos factores externos à Escola.

O sucesso educativo faz parte da igualdade de oportunidades de que se fala em educação: “igualdade de oportunidades no acesso e no sucesso”. Estando o acesso garantido, do ponto de vista legal, importa construir o sucesso e este depende de um ensino diferenciado que permita a possibilidade de aprendizagens daqueles que precisam de outras estratégias para além do “normal”. Todos os alunos têm capacidade para aprender mas, dependendo das matérias leccionadas, as apetências divergem constituindo mais um factor a ter em conta, até porque inclusão é muito mais do que partilhar o mesmo espaço. O respeito, a igualdade e a qualidade de que se fala não pode ser uma formalidade e não muda por decreto, dependendo de acções, das “acções das organizações”, entendidas também como a acção dos actores sociais que também constroem as organizações.

3. Documentos Orientadores, Estudos e Legislação sobre a Educação Especial

A Declaração de Salamanca, que resultou de uma conferência mundial em educação especial organizada pelo governo de Espanha em cooperação com a UNESCO³, em 1994, é constituída por oitenta e três pontos que visam um “Novo pensar em Educação Especial”, procurando dar orientações para a acção nacional, regional e internacional. Quanto às orientações, constam pontos sobre: política e organização; factores relativos à escola, recrutamento e formação de educadores; serviços externos de apoio; áreas prioritárias; perspectivas comunitárias e requerimentos relativos a recursos. Nos factores relativos à escola, a Declaração refere-se à administração da escola da seguinte forma:

“Tanto as autoridades locais como os directores de estabelecimentos de ensino poderão contribuir de forma significativa para tornar as escolas mais adequadas às crianças com Necessidades Educativas Especiais, se lhes forem dados treino e autoridade para tal. Deverão ser chamados a desenvolver uma gestão mais flexível, a redimensionar recursos pedagógicos, a diversificar as ofertas educativas, a fomentar a ajuda entre as crianças, a garantir o apoio aos alunos com dificuldades e a desenvolver estreitas relações com os pais e com a comunidade. (...) Os directores de escola têm uma responsabilidade especial na promoção de atitudes positivas por parte de toda a comunidade educativa e na colaboração eficaz entre professores regulares e o pessoal de apoio. (...) Cada escola deve ser uma comunidade, conjuntamente responsável pelo sucesso ou insucesso de cada aluno”.

Tem-se realizado alguma investigação⁴ sobre esta problemática das NEE e com base nesses estudos, alguns autores têm-se pronunciado:

“Uma escola de qualidade será aquela onde todos têm lugar e onde a todos é proporcionada uma resposta educativa apropriada, correspondendo este desiderato não só às exigências de equidade que devem orientar todas as políticas educativas mas também ao respeito pela diversidade biológica, social e cultural dos indivíduos” (Rodrigues, 2007: 177).

Relativamente aos ambientes de aprendizagem, no ponto 7 do Artigo 4.º do documento da primeira alteração ao Decreto-Lei n.º 3/2008, pode ler-se:

“A educação especial organiza-se segundo modelos diversificados de integração em ambientes de escola inclusiva e integradora, garantindo a utilização de ambientes o menos restritivos possível desde que dessa integração não resulte qualquer tipo de segregação ou de exclusão da criança ou jovem com necessidades educativas especiais”.

³ Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura.

⁴ Cf. CORREIA, Luis Miranda (1997); LIMA-RODRIGUES, Luzia, FERREIRA, Ana Maria, TRINDADE, Ana Rosa, RODRIGUES, David, CÔLOA, Joaquim, NOGUEIRA, Jorge Humberto, MAGALHÃES, Maria Bibiana (2007); RODRIGUES, David (2001 e 2006).

Este Artigo pressupõe uma Cultura de Escola onde todos os alunos, apesar das suas diferenças, não encontrem barreiras à participação e aprendizagem. Ora, muitas vezes, por falta de conhecimento e formação sobre educação inclusiva, ainda surgem muitos obstáculos, materiais e humanos, que dificultam a integração e conduzem à segregação ou à exclusão dos alunos com NEE.

Quanto à participação dos pais e encarregados de educação, o referido Decreto-Lei, no ponto 3 do Artigo 3.º, acrescenta: “Quando os pais ou encarregados de educação não concordem com as medidas educativas propostas pela escola, podem recorrer, mediante documento escrito, no qual fundamentam a sua posição, aos serviços competentes do ME”.

Mais uma vez, esta medida não garante a inclusão pois, em geral e, de acordo com a nossa experiência, o nível de formação académica dos pais e encarregados de educação dos alunos não permite discutir as medidas educativas propostas pela escola. Raros são os encarregados de educação que sabem avaliar a adequação das medidas apresentadas pelos professores. Para além disso, poucos são os pais que conhecem as medidas educativas propostas pela escola. Por vezes, por falta de profissionalismo de alguns docentes que não informam os pais dos alunos, outras vezes por desinteresse, na maioria dos casos, os pais desconhecem o direito e o dever de participar activamente em tudo o que se relacione com a educação especial a prestar ao seu filho, podendo para tal, aceder a toda a informação constante no processo educativo (Dec.-Lei n.º 3/2008, Artigo 3.º,Ponto 1).

Quanto a financiamento, na primeira alteração ao Decreto-Lei n.º 3/2008, nos pontos 9 e 10 do Artigo 4.º, encontramos o seguinte:

“9 – As condições de funcionamento e financiamento das instituições de educação especial serão estabelecidas por Portaria do Ministério da Educação”.

“10 – As condições de acesso e de frequência dos alunos com NEE em instituições do ensino particular de educação especial ou cooperativas e associações de ensino especial, sem fins lucrativos, bem como os apoios financeiros a conceder, são definidos por portaria”.

Entendemos que estas medidas que constam no novo documento que regulamenta a educação especial não são suficientes para garantir a inclusão, pois temos conhecimento que, por exemplo, o referido financiamento não tem sido suficiente para garantir a todos os jovens com NEE a formação profissional de que necessitam (com listas de espera que transitam de um ano lectivo

para outro), nem para a construção de espaços adequados e em quantidade suficiente para apoiar as famílias com jovens com deficiência.

4. Importância do Estudo

Considerando as diferenças existentes na comunidade educativa, quer sejam de ordem socioeconómica, cultural ou familiar, o actual desafio da Escola passa por conseguir que todos os alunos tenham sucesso e não podemos falar em sucesso sem considerar a inclusão dos alunos com NEE. Existem já alguns estudos sobre a inclusão de alunos com NEE⁵, com conclusões relevantes para uma reflexão que poderá conduzir a mudanças de práticas e a uma cultura de escola cada vez mais inclusiva.

O tema deste estudo visa corresponder aos interesses de todos quantos se preocupam com crianças e jovens com Necessidades Educativas Especiais e, de forma especial, a quem diariamente lida com esta problemática e é confrontado, nas escolas com atitudes, comportamentos e acções que pouco ou nada têm a ver com valores de cidadania e que podem ser mais graves do que as barreiras arquitectónicas. As leituras realizadas, o quadro metodológico da investigação, a experiência e o conhecimento científico adquirido, permitiram a realização do estudo que pretendíamos levar a cabo.

Uma escola mais inclusiva pode parecer consensual mas, o facto, é que a concepção de escola inclusiva é conflitual com muitos dos desenvolvimentos da escola actual, conforme refere David Rodrigues (2007a). Salienciamos a conflitualidade, que o autor refere entre outros exemplos, com a cultura de alguns professores “desmotivados para aprenderem caminhos novos” (2007: 15). Contudo, também entendemos que a Escola pode encontrar “modelos, recursos, apoios, formação e experiência para fazer progredir no caminho da educação Inclusiva” (ibid.) seguindo o exemplo do frade e da “sopa de pedra” no conto tradicional lembrado pelo mesmo autor. Assim, “a partir de com muito pouco mas, tendo o sentido e a direcção dos objectivos ir juntando e fortalecendo o projecto à volta do que já temos e está em curso” (ibid.: 9), podemos conseguir recursos de forma a tornar a escola mais inclusiva.

⁵ CORREIA, Luís Miranda (1997); LIMA-RODRIGUES, Luzia, FERREIRA, Ana Maria, TRINDADE, Ana Rosa, RODRIGUES, David, CÔLOA, Joaquim, NOGUEIRA, Jorge Humberto, MAGALHÃES, Maria Bibiana (2007); RIEF, Sandra F., HEIMBURGE, Julie A. (2000); RODRIGUES, David (2001, 2006 e 2007); RODRIGUES, David, MAGALHÃES, Maria Bibiana (2007).

Francisco Carvalho considera que “a inclusão educativa é um processo, na medida em que há estabelecimentos e profissionais com momentos e atitudes e decisões inclusivas, a par de outros onde tal não acontece ou acontece pouco” (2007: 30-31). José Morgado num texto da mesma obra⁶, refere a elevada taxa de insucesso e abandono escolar em Portugal, que entende serem motivo para “um enorme esforço no sentido de se estruturarem mecanismos de incremento da qualidade dos processos e dos modelos de organização e funcionamento dos dispositivos de apoio às comunidades educativas”, considerando que estes mecanismos de apoio “poderão e, deverão, assumir aspectos bastante diferenciados e repercutir-se nos diferentes níveis de ensino”. O mesmo autor salienta e bem, no nosso entender, a necessidade de uma reflexão e de um ajustamento, ambos de carácter urgente e profundo, do que se designa por *Apoios Educativos*, para que se consiga *Uma Educação de Qualidade para Todos*. (ibid.: 37-38).

José Morgado salienta a importância dos direitos e valores para além da dimensão técnico-científica que o apoio aos alunos com NEE exige, lembrando o seu “direito à educação, à educação apropriada às suas necessidades e providenciada nos contextos e cenários que as comunidades definem para todas as crianças/jovens” (ibid.: 39). O mesmo autor propõe uma análise exaustiva assente no actual sistema educativo português e na investigação e práticas internacionalmente promovidas como sendo o “mais actualizado, pertinente e adequado” discutindo os apoios educativos, os recursos humanos, a formação, o enquadramento normativo e a avaliação e regulação da qualidade (ibid.: 39-51).

Jorge Serrano admite que “...a esmagadora maioria dos docentes, aceita, em termos teóricos e atitudinais a diversidade das novas gerações presente nas escolas” (ibid.: 73) mas sabe que “uma coisa é o foro atitudinal, outra é a coerência entre o que se sente e o que se pratica”(ibid.). O autor refere que a educação inclusiva se torna uma possibilidade muito mais pelo que se faz do que pelo que se sente ou diz, e refere a carência ao nível da formação inicial dos educadores, concluindo que “a escola inclusiva, é ainda hoje uma miragem, uma utopia” mas acreditando, tal como eu, que esse sonho se possa tornar realidade (ibid.: 74).

⁶ Sobre *Contributo para a definição de uma política educativa (de facto) inclusiva*.

5. Objectivo do Estudo

O objectivo geral deste estudo consistiu em procurar conhecer e compreender a forma como um Agrupamento de Escolas se organiza (em termos dos documentos orientadores das práticas e das práticas profissionais), tendo em conta os princípios de inclusão dos alunos com NEE, bem como conhecer e interpretar a legislação enquadradora da frequência escolar daqueles alunos. Para tal colocamos as seguintes perguntas de partida:

- Em que medida a Organização da Escola actual atende às especificidades e aos interesses dos alunos com Necessidades Educativas Especiais?

- Em que medida a legislação produzida, neste domínio, é facilitadora da inclusão destes alunos e do seu desenvolvimento pessoal e social?

Para responder a estas questões e baseados no conhecimento de terreno que possuímos enquanto profissionais do ensino, foram elaboradas as seguintes hipóteses:

H1 – A escola, enquanto organização pública, sendo um local de relações de sociabilidade privilegiado entre todos os grupos socioculturais, não desenvolve micro políticas e práticas de inclusão efectiva (educativa, cognitiva e social) dos alunos com NEE, no sentido do exercício da cidadania nas suas diversas dimensões.

H2 – O enquadramento legal actual, relativamente à Educação Especial (Decreto-Lei n.º 3/2008), não é ainda possibilitador de uma efectiva atenção e inclusão das múltiplas diferenças de que os alunos com NEE são portadores.

H3 – Para além de factores internos, as escolas debatem-se com fortes condicionalismos externos ao desenvolvimento de um trabalho de inclusão de todos os alunos.

6. Plano Geral da Dissertação

A presente dissertação encontra-se estruturada em 5 capítulos que, na sua globalidade, pretendem responder às perguntas e hipóteses formuladas no início deste processo investigativo.

Assim, no capítulo I, é realizado um enquadramento teórico, que apresenta algumas perspectivas e reflexões sobre a *Diferença*; a perspectiva de alguns autores e da UNESCO sobre *Educação Inclusiva*; desenvolvendo um pouco a relação entre a *Escola e a Diferença*; alguns

estudos sobre *Insucesso Escolar*, *Modelos Organizacionais de Análise da Escola* utilizados neste estudo. Pretendemos com este capítulo apresentar a componente teórica que serve de suporte ao nosso estudo e que nos ajudou a analisar a realidade do Agrupamento de Escolas seleccionado.

No capítulo II desenvolvemos uma análise sobre o enquadramento legislativo relativo à Educação Especial, procedendo à análise crítica do Decreto-Lei n.º 3/2008 de 7 de Janeiro de 2008 e recorrendo à comparação, através da construção de categorias, do Decreto-Lei n.º 3/2008 com o Decreto-Lei n.º 319/91 de 23 de Agosto de 1991. Refere-se ainda outra Legislação sobre Educação Especial, analisando-se o Decreto-Lei n.º 3/2008 à luz de alguns Documentos Internacionais (Declaração de Salamanca de 1994 – Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais, Artigo 24.º, sobre Educação, da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência de 14 de Dezembro de 2006 e Declaração de Lisboa sobre Educação Especial de Setembro de 2007). Este capítulo também foi muito importante no nosso trabalho, pois a sua elaboração foi fundamental para respondermos à segunda pergunta: Em que medida a legislação produzida, no domínio das NEE, é facilitadora da inclusão dos alunos e do seu desenvolvimento pessoal e social?

No capítulo III procedemos ao enquadramento metodológico do trabalho, apresentando e discutindo as técnicas de recolha de informação utilizadas (entrevistas semi-estruturadas, observação directa, análise documental), os indicadores de análise, o plano de investigação e a concepção de instrumentos de recolha de dados. Este capítulo é finalizado por uma reflexão crítica acerca do processo de investigação.

O capítulo IV apresenta o Estudo de Caso com a caracterização do Agrupamento de Escolas (AE), com a apresentação, análise e tratamento de dados, a apresentação geral de dados dos alunos com NEE e a apresentação de dados por escola (observação directa em cada escola). Apresenta também a análise de dados das entrevistas (percepções acerca da organização da escola, aspectos facilitadores da inclusão, barreiras humanas e outras barreiras) e as expectativas dos vários actores educativos para a construção de uma educação inclusiva. Este capítulo contém ainda a análise documental de alguns documentos do AE (Regulamento Interno, Projecto Educativo, Plano Anual de Actividades e Planos de Emergência das Escolas) e termina com uma pequena síntese do que consideramos ser o contributo do presente trabalho para o estudo da problemática

da inclusão escolar. Trata-se do capítulo empírico da dissertação e é deste, baseados no conteúdo dos capítulos II e III, que tiramos as conclusões apresentadas no último capítulo.

O capítulo V é constituído pelas reflexões finais do estudo, apontando algumas das conclusões do mesmo, que serão posteriormente apresentadas no Agrupamento de Escolas analisado. Este capítulo é o epílogo de todo o trabalho (teórico e empírico) e resulta de uma reflexão que se pretende que seja séria e útil, bem como ponto de partida para novas investigações na área da Educação Especial para benefício dos alunos com NEE do nosso país.

CAPÍTULO I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1. A Diferença

Ao longo de séculos, as sociedades tem evidenciado uma dificuldade em aceitar e viver com a diferença, procurando “normalizar” o que não é perspectivado como “normal”. David Rodrigues menciona o facto de a diferença estar dependente dos valores que uma dada sociedade defende para que determinadas características da pessoa sejam merecedoras de serem classificadas como deficiência ou dificuldade, exemplificando com o facto de nos Estados Unidos existirem várias classificações de deficiência mental, levando a que um mesmo indivíduo tenha deficiência num Estado e não a tenha no Estado vizinho (2006a: 5). O referido autor escreve:

“(…) o certo é que a diferença não é estruturalmente dicotómica isto é, não existe um critério generalizado e objectivo que permita classificar alguém como diferente. A diferença é antes de mais uma construção social [histórica] e culturalmente situada. Por outro lado, classificar alguém como “diferente” parte do princípio que o classificador considera existir outra categoria que é a de “normal” na que ele naturalmente se insere” (ibid.).

Tal como o autor refere, o conceito de diferença assenta na subjectividade, altera-se ao longo dos tempos, em função dos contextos sócio-históricos e realiza-se por comparação ao que entendemos por “normal”.

M.^a José Casa Nova (2001) considera que, do ponto de vista teórico, o termo “diferença” não exprime a ideia de desigualdade. A interpretação da diferença e as diferentes oportunidades daqui resultantes, no presente caso, de sucesso entre os alunos, é que poderão originar desigualdade.

A mesma autora refere que:

“Se a igualdade perante a lei significa a universalização dos direitos, tratar as pessoas com igualdade significa ter em atenção a sua diferença e as especificidades que daqui possam derivar. E este processo implica o conhecimento para compreender e não um conhecimento para dominar ou para inferiorizar” (2008: 276).

De facto, o conhecimento da diferença é essencial para podermos compreender necessidades que têm a ver com as especificidades de cada um e assim contribuir para a construção da igualdade de direitos. A referida autora salienta ainda que:

“A diferença, qualquer diferença, só existe em relação e por comparação e a regularidade consiste em comparar por relação a uma norma em que tudo o que foge a essa norma passa

a ser classificado como anormal no sentido negativo e não como algo que difere do que acontece com regularidade” (ibid.).

A autora considera que “é aqui que reside o problema: *nesta anormalidade entendida não como o que difere da norma mas como o que fere a norma*” (ibid.).

Isabel Sanches menciona que “esta incapacidade de assumir e integrar a diferença, a nossa e a dos outros, com profundas raízes culturais, tem sido, ao longo dos tempos, o factor desencadeador das enormes atrocidades que têm sido feitas aos ‘diferentes’”. (2005: 140) A mesma autora refere a “tendência normalizadora da sociedade, e as leis que para isso inventa” (ibid.) como causa de exclusão de cidadãos, aditando com uma ideia que achamos muito interessante: “se de diferença se fala, a diferença estará certamente na capacidade de reflectir sobre tudo isto e de agirmos diferentemente com a nossa e com a diferença dos outros” (ibid.).

A literatura sobre inclusão integra sempre opiniões e estudos sobre a “normalidade” e a diferença. David Rodrigues é um dos autores que se tem pronunciado sobre o assunto e considera que “as perspectivas sobre o valor da diferença são um campo aberto de discussão na sociedade de hoje” (2001: 23). Segundo o autor,

“Se, por um lado, a diferença é encarada como positiva na perspectiva cultural, sociológica, antropológica, criativa e mesmo biológica, assistimos, por outro, a uma enorme massificação e uniformização de gostos, de valores, de modas, de normas de comportamento e de normativos de capacidades, uma espécie de globalização de padrões de comportamento pessoal e social” (ibid.).

Conforme o autor refere, “este antagonismo tem, obviamente, enormes repercussões na forma como são encaradas as pessoas com necessidades educativas especiais” (ibid.), dado que, ciência e senso comum posicionam-se diferentemente sobre a diferença.

David Rodrigues considera que “rejeitar a exclusão é antes de mais uma ética face à diferença” referindo que “a diferença (fosse ela ética, doença, deficiência, loucura, etc.) tem uma história consolidada de eliminação, de rejeição e de segregação” (2007a:10-11). O mesmo autor admite uma mudança sobre o conceito de diferença mas tem consciência de que esta mudança não é “consensual ou dominante” e que é apenas “uma parte da sociedade que, amparada por tomadas de posição de organizações internacionais (...) empreende a defesa de uma outra forma de olhar o outro e a sua inelutável e inerente diferença” (ibid.: 11). Aponta ainda dois factores como

sendo os principais responsáveis pela consideração da diferença como “um valor⁷ em lugar de um problema”. Assim: “a consciência de que os valores que nos pareciam inquestionáveis e racionalmente superiores [são] fruto de uma construção social”; e o facto de que, por parte das pessoas em geral, “assistimos a um novo interesse e valorização das culturas não dominantes e ao alargamento da ideia de que não existem culturas melhores e piores mas diferentes olhares sobre o mundo” (ibid.: 12).

O mesmo autor defende que “a revelação da diferença como aceitável e positiva tem inegáveis consequências no entendimento educacional dos alunos com NEE. Encoraja a considerar as pessoas com necessidades especiais como portadoras de um passado e de uma experiência que não podem ser ignorados ou menosprezados quando se planeia uma intervenção habilitativa” (2001: 24). O autor salienta ainda que evoluímos da “perspectiva de um indivíduo devedor, passivo, sem passado e desviante, para a de um indivíduo contribuinte, activo e crítico” (ibid.) e considera que a diferença, mesmo a originada por uma condição de deficiência, é, se adequadamente considerada, uma visão do mundo e uma postura alternativa (...)” (ibid).

1.1. Quatro Modelos de Conceptualização da Diferença

Tendo em consideração a problemática com que estamos a trabalhar, interessa aqui reflectir acerca dos quatro modelos de conceptualização da diferença elaborados por Stoer & Magalhães (2005), pelo facto de os mesmos apresentarem potencial heurístico para a análise da problemática em estudo. Assim, os referidos autores consideram que:

“Se definirmos as políticas da diferença como o conjunto articulado de modos como, no Ocidente, os estados, as suas concepções e as suas práticas, regularam e regulam, pensaram e pensam e lidaram e lidam com a diferença, é possível identificar aí três níveis: o nível político, o nível epistemológico-ontológico e o nível prático. O primeiro nível é o dos dispositivos legais e normativos que regulam, em termos de cidadania formal, a relação dos diferentes aparelhos do estado com as pessoas e grupos diferentes (internos ou externos); o segundo nível localiza-se aparentemente, a montante do primeiro e é referente às concepções e ao conhecimento *sobre* as diferenças; o terceiro nível é aquele que corresponde aos quotidianos das nossas sociedades na sua relação com as ditas diferenças” (2005: 9).

⁷ Entendemos que o autor se refere a “um valor” como uma mais-valia.

Os autores consideram que “já não é possível falar e fazer programas políticos para os «outros», para os incluir, ou para os excluir, sem questionar e investigar a natureza da relação que existe entre o «Nós» hegemónico e os outros, definidos como diferentes” (ibid.: 10).

Os mesmos autores elaboram quatro modelos da conceptualização/legitimação da diferença que consideram destinarem-se à análise da referida conceptualização e dos discursos que legitimam as relações com as diferenças e afirmam que foram “construídos uns sobre os outros” (ibid.: 139). Assim, consideram os modelos:

- *Etnocêntrico* que se resume em “O outro é diferente devido ao seu estado de desenvolvimento (cognitivo e cultural). Este modelo de relação com a diferença assenta numa “transmissão de valores e de saberes assumidos como indiscutíveis e universais” (ibid). Neste modelo, o currículo nacional transmitia segurança à educação e assistíamos a uma “abordagem monocultural” da educação (Stoer & Cortesão (1999, cit. Stoer & Magalhães, 2005: 139);

- da *Tolerância* em que “O outro é diferente, mas a sua diferença é lida através de um padrão que reconhece essa diferença como legítima (a ser tolerada). Este modelo assentava e assenta numa cultura de “compensação cultural e pedagógica” (Stoer & Magalhães, 2005: 139) das crianças e jovens consideradas com um *handicap*. A escola e os professores actuam de forma a «resolver» a diferença, sendo esta reconhecida sem ser conhecida e esta é, ainda hoje, uma realidade nas nossas escolas e na sociedade. Uma atitude de tolerância que sobrepõe os «estilos de vida» às «oportunidades na vida», conforme defendem os referidos autores (ibid.);

- da *Generosidade* resumido em “O outro é diferente e essa diferença é assumida como uma construção do próprio Ocidente”. Este modelo previa, e ainda prevê, um conhecimento da diferença para além do seu reconhecimento e contempla “dispositivos de diferenciação pedagógica” com a finalidade de incluir aqueles alunos que a escola tinha excluído, conforme referem os autores (ibid). Concordamos com os mesmos autores quando estes referem que se trata do modelo que, até hoje, levou mais longe a relação com a diferença (ibid). Efectivamente, esta proposta pode reduzir as diferenças, vai mais além da atitude de tolerância para com o aluno diferente e leva ao “cuidar do «outro»” (ibid.: 138-139);

- *Relacional* em que “O outro é diferente e nós também somos! A diferença está na relação entre diferentes” (ibid.: 138). Este modelo, conforme os autores referem, parece conter

“potencialidades extremamente ricas para o repensar da educação inter/multicultural” (ibid. 140). O facto de assumirmos que “a diferença também somos nós”, coloca-nos em pé de igualdade e não numa posição de “dominação” (ibid.). A nossa diferença, para além de passar a ser reconhecida é usada para gerir a diferença mas dessa gestão pode resultar algum tipo de confronto.

Com efeito, defendemos o Modelo Relacional porque entendemos que é este o modelo que pressupõe igualdade. Contudo, reconhecemos que a escola em particular e a sociedade em geral adopta, predominantemente, os Modelos da Tolerância e da Generosidade, atendendo a que as atitudes a que assistimos revelam frequentemente e de forma não consciente, uma cultura de condescendência e de necessidade de cuidar dos que vivem de pior forma, pressupondo uma hierarquização. Reconhecemos também que, muitas vezes, estas atitudes são mais fáceis e mais consensuais e que o Modelo Relacional pode traduzir-se em atitudes de dissenso e de confronto porque não se limitam à tolerância e à generosidade. Como é evidente, a relação entre diferentes pode passar pela discussão de ideias e pelo conflito.

1.1.1. Modelos de Conceptualização da Diferença, Educação Escolar e Alunos com NEE

Stoer & Magalhães (ibid.) apresentam também várias perspectivas face à formação em educação multicultural expostas num trabalho elaborado em 2000 por Cortesão *et al.* Assim:

- a Perspectiva Assimilacionista que “visa contribuir para o que se admite ser uma boa e harmónica integração dos grupos minoritários na sociedade dominante (...)” (2005: 141), admitindo que “as regras e os valores da sociedade dominante são válidos, indiscutíveis e próprios de uma cultura superior” (ibid.), tratando-se de uma “postura informada por um evidente etnocentrismo que nem questiona a universalidade dos próprios valores e normas (...) nem percepção o sofrimento que decorre da sua arbitrária imposição a grupos cujas raízes culturais são bastante diferentes” (ibid.);

- o Multiculturalismo Benigno ou Condescendente que Stoer & Magalhães consideram ser aquele que, com mais frequência, “informa as propostas de actuação em relação com o «outro diferente» ” (ibid.), tratando-se de uma perspectiva que leva o «outro» a ser olhado de forma benevolente e as suas características passíveis de serem aceites e conduzindo a atitudes de tolerância (ibid.);

- o Multiculturalismo Crítico, assente numa teoria crítica, estimula constantemente atitudes interrogativas, procurando “identificar significados (...) da relação entre grupos com estatutos diferentes (...)” (ibid.);

- a Acção Anti-Racista refere-se a atitudes activas de luta contra a discriminação e a exclusão em todas as suas formas (ibid.).

Stoer & Magalhães (ibid.) apresentam ainda o confronto entre as quatro perspectivas e os modelos de conceptualização/legitimação da diferença que resumem assim:

“- a matriz fundadora da escola para todos, pública, estatal, moderna, republicana, monocultural, é o modelo etnocêntrico que se traduz na perspectiva assimilacionista” (ibid.: 141-142).

Tendo em consideração o nosso objecto de estudo, poderíamos considerar que esta perspectiva informou e enformou durante muito tempo a concepção sobre a diferença no que concerne a crianças e jovens com NEE. Com efeito, durante uma época específica e no que diz respeito à surdez, a perspectiva era de que se deveria desenvolver todos os esforços para que estas crianças e jovens falassem a linguagem verbal, “normalizando-os”.

- “o modelo da tolerância traduz-se na perspectiva do multiculturalismo benigno que exprime a lógica estruturadora máxima da escola moderna face ao outro, perante as diferenças” (ibid.).

Poderíamos considerar aqui a mudança de perspectiva no que diz respeito à aceitação do/a cidadão/ã com NEE no seio de nós e não excluído, do domínio do privado/doméstico ou da institucionalização.

- “o modelo da generosidade é traduzido na perspectiva do multiculturalismo crítico, que surge como a resposta contra-hegemónica da modernidade ao cumprimento das suas promessas. Por isso, não deixa de ser enquadrado pela epistemologia moderna e a sua tendência para pensar a diferença, não a partir do seu próprio discurso, mas através do discurso – sobretudo «emancipatório» - sobre ela” (ibid.).

Face à pessoa com NEE, a mudança de perspectiva passa pelo “cuidar do outro” numa perspectiva paternalista: a pessoa com NEE necessita de ser “cuidada” e “agida”.

- o modelo relacional, pelo contrário, não se traduz na perspectiva da acção anti-racista que não é mais do que «o exercício de uma perspectiva crítica». Neste sentido, esta perspectiva constitui o pólo oposto da estruturação da escola pelo modelo etnocêntrico/perspectiva assimilacionista, isto é, o oposto da escola de reprodução. Esta é a escola da emancipação que se torna possível devido à agência do sujeito «iluminado» (através da pedagogia crítica). A

narrativa libertadora desta perspectiva já se revelava fortemente presente no multiculturalismo crítico, atingindo, na acção anti-racista, a sua concretização” (ibid.: 141-142).

Este é o modelo que falta concretizar face a qualquer diferença: perspectivar a diferença como o resultado de uma relação “entre”, sendo esta “relação entre” que constrói as diferenças.

Stoer & Magalhães (2005) pretendem dar um “contributo para repensar a igualdade num contexto em que a definição da cidadania se faz crescentemente a partir daquilo que, em termos individuais ou grupais, nos distingue dos outros cidadãos” (ibid.: 165). Esta postura é traduzida pela afirmação de que “o *modelo relacional*, fundado na assunção de que «a diferença somos nós», parece conter potencialidades extremamente ricas para o repensar da educação inter/multicultural (ibid.: 140) e pela defesa da perspectiva que defendem e que denominam como “a diferença somos nós”. Concordamos com os autores quando estes referem a incomensurabilidade da diferença, dos outros e da nossa, e a importância de assumirmos que a diferença também somos nós (ibid.).

Ainda a propósito de diferença, Francisco Carvalho considera o que entendemos ser muito importante: que a construção de uma sociedade mais inclusiva, “não se limite a tolerar a diferença baseada numa condição de deficiência, antes a reconheça e valorize, estimulando a eliminação de barreiras à participação”, sendo este processo “um imperativo inadiável que a todos deve dizer respeito” (2007: 32). Este autor sublinha “a existência de dois pressupostos para a compreensão da educação inclusiva ‘por um lado, o de que não se afigura possível analisar a educação escolar das crianças com deficiência na actualidade sem um entendimento (...) da problemática da deficiência, e, por outro, o de uma perspectiva de Ecologia Humana, (...) abrangente, global, diversificada e multidimensional’.” (ibid.: 5). O autor afirma que esta ecologia tem como objecto de estudo as interacções permanentes e recíprocas homem-ambiente, sendo que o ser humano influencia e é influenciado (ibid.: 17).

Francisco Carvalho considera que “a construção de uma sociedade mais inclusiva, que não se limite a tolerar a diferença baseada numa condição de deficiência, antes a reconheça e valorize, estimulando a eliminação de barreiras à participação, é um imperativo inadiável que a todos deve dizer respeito” (2007: 32).

Por seu turno, Jorge Serrano refere “o actual e crescente fenómeno da globalização”, afirmando que, por esse facto, a “convivência entre diferentes está instalada, de modo irreversível e progressivo, no seio das sociedades contemporâneas, pelo que se torna imprescindível o saber viver

com e na diversidade, para bem da própria sobrevivência da humanidade” (2007: 53-54). De facto, tal como o autor defende, “a coexistência da diversidade humana nos mesmos espaços, incluindo-se, nestes, a escola” (ibid.: 54), leva a “aprender a conviver com o diferente” (ibid.), sendo esta realidade um “imperativo educativo premente e cujo impacto se afigura crucial para a qualidade de vida das futuras gerações” (ibid.).

Numa perspectiva de Educação para todos, Mel Ainscow acredita que “sabemos mais do que aquilo que pomos em prática” (2002: 3) e, sobre as concepções baseadas na diferença, refere:

“É necessário ajudar os professores a aperfeiçoarem-se como profissionais mais reflexivos e mais críticos, de modo a ultrapassarem as limitações e os perigos das concepções baseadas na diferença. Só deste modo poderemos assegurar que os alunos que sentem dificuldades na aprendizagem possam ser tratados com respeito e olhados como alunos potencialmente activos e capazes; só assim, poderemos utilizar as respostas dadas por estes alunos como estímulos ao aperfeiçoamento dos professores” (ibid.: 11).

O autor defende a reflexão e a formação de professores como grandes contributos para uma educação mais inclusiva. Sustentamos, também, que as práticas se baseiam na concepção que construímos da diferença e vice-versa. Poder-se-á dizer que estamos perante um “ciclo virtuoso”, vamos alterando as nossas práticas de acordo com a forma como vemos a diferença e essa concepção altera-se de acordo com as nossas vivências.

1.2. Escola, Diferença e Justiça

A discussão da diferença leva-nos para questões de igualdade e de justiça. Conforme Carlos Estevão afirma, este último conceito “articula-se intimamente com outros conceitos, como o de igualdade, equidade, liberdade, mérito, poder e autoridade, entre outros, ...” (2004: 33). O referido autor é, em Portugal, um dos autores que mais tem contribuído para a análise da sociedade e da escola à luz de princípios de justiça.

Citando K. Lynch & A. Lodge (2002), Carlos Estevão (2004: 36) defende:

“A desigualdade na sociedade, bem como na educação, não é apenas uma questão de justiça distributiva (baseada no sistema político-económico); ela é também um problema de reconhecimento, isto é, diz respeito ao modo como as diferenças de género, sexuais, religiosas, étnicas ou outras são geridas; tem a ver ainda com as questões de representação ou com o modo como as relações de poder são resolvidas; e finalmente, é uma questão afectiva porque diz respeito às relações e dependência e de interdependência (...).”

Salientamos o que é referido sobre a diferença, pois entendemos que, de facto, o modo como a diferença, nomeadamente a diferença relativa a deficiências e/ou necessidades especiais, na sociedade em geral e na escola em particular, é orientada, pode conduzir a igualdades ou desigualdades.

O autor refere ainda que se

“...se tiver em conta a classe social, o problema da igualdade é sobretudo redistributivo (de riqueza ou de recursos), enquanto que relativamente à etnicidade, à orientação sexual... a causa da desigualdade prende-se com a falta de reconhecimento (invisibilidade ou com o falso reconhecimento (estereótipos negativos) da diferença, o que significa que o problema aqui tem a ver fundamentalmente com o status e a identidade” (ibid.: 35).

Entendemos que a diferença relacionada com a deficiência e com as NEE necessita, realmente, de um verdadeiro reconhecimento para que possa haver igualdade de oportunidades e se possa falar em justiça, ou seja, sem esse reconhecimento da diferença, não são procuradas estratégias para combater as desigualdades e evitar as injustiças.

Carlos Estevão entende que “o conceito de justiça é inseparável do de educação” (ibid.: 33) e refere que a ideia de justiça escolar, assim como o seu compromisso com o mundo cívico, “deverá entender-se essencialmente como a justiça da liberdade e da igualdade ou, noutro plano, como a justiça da redistribuição, do reconhecimento, da representação igualitária dos interesses, da participação.” (ibid.: 118) O autor (ibid.) cita M. Crahay (2000) para referir que “se se quer uma justiça social torna-se necessário uma justiça escolar”, salientando que “se não se investir também nesta(s) injustiça(s) escolar(es) ou nas práticas educativas como lugares de justiça, teremos não apenas uma educação *corrompida* mas estaremos perante o incumprimento de uma das metas essenciais da própria justiça social.” (ibid.)

A diferença continua a ser, ainda hoje, motivo de injustiças, atendendo a que quem tem alguma(s) característica(s) diferente(s) é, realmente, muitas vezes considerado como anormal no sentido pejorativo, levando à exclusão, o que pode ser feito, como refere M.^a José Casa Nova (2008:276) não só pela verbalização de estranheza e repúdio, mas também por conseguir que aqueles que são diferentes se sintam incomodados nessa diferença, nomeadamente através de sinais menos evidentes mas, na realidade, perceptíveis, como são exemplo algumas formas de linguagem corporal - olhares que revelam estranheza, afastamento, etc.

Stephen, Magalhães & Rodrigues (2005: 78-79) consideram o corpo como um dos responsáveis pela exclusão que uma determinada diferença pode provocar:

“É o corpo que, pela sua imobilidade, tipo de mobilidade, assimetria, rigidez, tremor, controlo, descontrolo, integridade, amputação, forma, expressão não-verbal, etc. anuncia o que podíamos designar como deficiência. (...) Essa visibilidade proporciona um imediatismo de identificação que contrasta com a «invisibilidade social» que as pessoas com condições de deficiência têm tido” (2005: 78-79).

Os mesmos autores referem os motivos que conduzem à referida exclusão: - consideração de que “a deficiência é imutável e uma «tragédia pessoal» que não é possível melhorar”; não reconhecimento “às pessoas com deficiência autonomia e cidadania”; e consideração das “pessoas com deficiência como improdutivas e permanentemente devedoras à sociedade”.

Alison Wertheimer (1997:s/p) defende que “uma das grandes razões para uma contínua discriminação e segregação das crianças e adultos com deficiências, é a forma como a deficiência tem sido definida”. A autora (ibid.) afirma que “Ao se definir a si próprios como ‘normais’, as pessoas sem deficiência fazem com que as pessoas deficientes sejam definidas como ‘anormais’: na verdade, não só anormais” mas também diferentes, menos iguais e com menos valor”.

Concordamos com a referida autora (ibid.) quando esta cita Tony Booth para mencionar a necessidade de “desafiar os padrões acerca da normalidade física e mental para nos livrarmos da tirania da normalidade”. De facto, sem mudar a nossa forma de pensar sobre a igualdade e valores, não será possível a inclusão plena das crianças e jovens na escola e, de uma forma geral, das pessoas com deficiência na sociedade.

Lúis M. Peixoto (2006: 39), referindo-se ao projecto da educação inclusiva, escreve: “Nós acreditamos que não é fácil realizar este projecto, que ele ainda se encontra no mundo da utopia, mas estamos convictos que no amanhã teremos uma «Escola Inclusiva», para podermos sonhar com outra utopia: a do «Mundo Inclusivo»”.

O documento conceptual da UNESCO⁸ reconhecendo que “dentro das escolas existem algumas questões que merecem ser examinadas para que se criem planos inclusivos da educação” (2003: 21) apresenta algumas ideias para superar obstáculos. No que concerne às diferenças,

⁸ Superar a Exclusão através de Abordagens Inclusivas na Educação (2003).

reforça a ideia de as vemos como oportunidades de aprendizagem. Assim, podemos ler no referido documento que:

“Ajustar padrões existentes parece requerer um processo de improvisação, à medida que os professores vão respondendo às distintas reacções dos alunos. Aqueles que não se inserem nesses padrões podem ser considerados como ‘surpresas’; isto é, reacções que para serem respondidas requerem maior improvisação. Tudo isto implica uma visão mais positiva da diferença, através de uma adequada autoconfiança profissional que se pode fomentar através da formação prática e contínua” (ibid.: 23).

Salientamos também a preocupação manifestada na Declaração de Salamanca em valorizar a diversidade, lembrando que “toda a criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas”, reconhecendo, assim, que as diferenças humanas são normais e recomendando medidas que levem a práticas inclusivas e ao combate à marginalização das crianças, jovens e adultos com deficiência.

Mel Ainscow pronunciando-se sobre como superar as barreiras das pessoas à inclusão, considera que “as pessoas estão aprendendo a viver com os diferentes” (2008: 2). O autor entende que essa aprendizagem só se faz na acção e dentro de um contexto, o que achamos de facto essencial e entendendo também ser importante “as pessoas estarem abertas para esse tipo de vivência” (ibid.).

2. Educação Inclusiva

Tradicionalmente as crianças e jovens com deficiência física e/ou cognitiva frequentavam instituições construídas ou adaptadas para esse efeito, sendo excluídos do convívio, da interacção com a diversidade de crianças e jovens existentes em cada sociedade. Com as transformações culturais produzidas ao longo dos tempos, as concepções teóricas e práticas relativas às crianças e jovens portadores de deficiência, foram também objecto de transformações várias.

A propósito de educação e de diferença baseada na deficiência, Francisco Carvalho resume assim o seu percurso histórico: “a questão educativa não pode dissociar-se da forma como a diferença baseada na deficiência tem sido historicamente encarada: da exclusão/segregação relativamente à escola regular (...) à integração ‘possível’ num meio educativo menos restritivo (...) até à emergência da escola inclusiva (...)” (2007: 20).

A forma como a diferença é encarada é portanto fundamental para a construção da inclusão social e escolar, portanto, para uma educação inclusiva.

Começando, então, por analisar o conceito de Educação, Carlos Estevão afirma que “se a justiça diz respeito às questões essenciais da igualdade, da liberdade e da democracia, ela acaba por ser um outro nome da educação, da boa educação” (2004: 6), concluindo que não é possível

“... pensar a escola, a sua autonomia, a formação dos actores educativos, a experiência escolar dos alunos, a ética profissional docente, a qualidade e a modernização do sistema educativo, a cidadania, entre muitos outros temas, sem apelar, explicita ou implicitamente, à noção de justiça, ainda que ela se apresente com vários sentidos” (ibid.).

Assim, e tal como o referido autor expõe, “torna-se urgente colocar na agenda da educação, de um modo claro e sem tibiezas, a problemática da justiça (...)” (ibid.). Concordamos com o autor pois perante qualquer uma das perspectivas de justiça apresentadas, é necessário discutir o conceito de justiça no seio da escola para que esta se organize de forma a cumprir os seus objectivos:

“O conceito de justiça articula-se intimamente com outros conceitos, os de igualdade, equidade, liberdade, mérito, poder e autoridade, entre outros, que vão condicionar, de modo particular, a maneira como pensamos a educação e o modo como as escolas devem organizar-se para cumprirem as suas finalidades. Na verdade o conceito de justiça é inseparável do de educação, (...)” (ibid.).

O autor refere-se às perspectivas: universalista, pluralista e radical. Um dos autores citados por Carlos Estêvão que dá grande relevo à perspectiva universalista, é J. Rawls para quem, em síntese, “a justiça será fundamentalmente um conjunto de regras estabelecidas contratualmente, ‘que (...) tornam possível a convivência pacífica de projectos e concepções de vida muito diferentes’.” (2004: 16). Assim, este autor defende “dois princípios mínimos”: o primeiro é a “igualdade na atribuição de direitos e deveres de base” (ibid.) e o segundo é a exigência de que as “desigualdades sociais e económicas só sejam justas se delas resultarem os maiores benefícios possíveis para os mais desprotegidos da sociedade” (ibid.) e se resultarem de “condições de uma justa igualdade de oportunidades” (ibid.).

De acordo com Carlos Estevão, o autor mais representativo da perspectiva pluralista é M. Walzer que “considera que toda a sociedade é uma comunidade distributiva, em que a dominação se exerce mediante a forma como se utilizam os bens sociais. Neste sentido, Walzer considera que uma determinada sociedade só será justa se a sua vida essencial for vivida de uma forma fiel às

compreensões partilhadas dos seus membros, e (...), qualquer explicação da justiça distributiva será sempre uma explicação local.” (2004: 19). Nesta perspectiva, a vida social consiste em organizar compromissos (acordos entre pessoas, convenções, coordenações de acção colectiva) entre vários mundos (da inspiração, da opinião, doméstico, cívico, mercantil, industrial) que se constituem e corporizam formas de bem comum (ibid.: 21).

Carlos Estevão apresenta algumas abordagens que, do seu ponto de vista, “encerram uma visão igualitária radical da justiça, uma vez que partem do pressuposto de que é impossível exercer os direitos políticos e cívicos se antes não estiverem garantidos todos os direitos económicos e sociais” (2004: 25). O autor destaca I. Young, nesta perspectiva, pelo impacto da sua obra e sobretudo pela contestação à perspectiva universalista mas também refere que a referida autora “começa por criticar o paradigma distributivo, porque, para além de reduzir a justiça a uma distribuição igual de direitos, como se estes fossem simples bens materiais que se possuem e se distribuem, impõe uma norma igualitária que obriga a diferença a tornar-se uniformidade” (ibid.). Carlos Estevão, pelo facto de a autora referir que o ‘pluralismo cultural democrático exige um sistema dual de direitos: um sistema mais geral de direitos que são os mesmos para todos, e um sistema mais específico de políticas e direitos conscientes de grupo’ salienta que a autora “embora esteja interessada numa política valorizadora da diferença, (...) está simultaneamente consciente de que a afirmação da diferença pode levar a reinstalar estigmas e exclusões” (ibid.: 26-27).

De acordo com o autor e com a nossa experiência, a justiça tende a relacionar-se, principalmente, com o princípio da igualdade de oportunidades, com o mérito, com o respeito, com a eficiência, com a qualidade e com a competição (2004: 33). Sendo esta a realidade das escolas, de facto, questionável, pois, na nossa opinião, e também na de Davies (1990, cit. Carlos Estevão 2004: 34), o princípio da igualdade de oportunidades tende a ser muito restritivo porque acentua que a função da escola é dar oportunidades e não satisfações.

Consideramos que todos os conceitos anteriormente referidos (igualdade de oportunidades, mérito, respeito, eficiência, qualidade e competição) estão intimamente relacionados com a educação inclusiva e da forma como são interpretados e colocados em prática depende o sucesso desta. Na linha de Carlos Estêvão e de Nancy Fraser (2000), consideramos também que a justiça na perspectiva do reconhecimento é fundamental para que as pessoas portadoras de deficiência possam exercer a cidadania nas suas diversas dimensões.

2.1. Educação Inclusiva na perspectiva de alguns autores

São vários os autores se têm pronunciado sobre *Educação Inclusiva*. Apresentamos aqui algumas perspectivas, começando por salientar o que David Rodrigues escreve sobre o desenvolvimento de projectos de Educação Inclusiva: “(...) parece, em muitos aspectos, a confecção de uma sopa de pedra, dado que frequentemente os recursos necessários não estão longe nem são impossíveis de recrutar, necessitam sim é de uma ideia directora, de um projecto de organização que possa atrair e dar novos significados ao que se tem e ao que se quer ter” (2007a:10).

Concordamos com David Rodrigues quando este autor afirma entender que a “promoção da inclusão de todos os alunos numa política de acesso e sucesso é um empreendimento complexo” (2007a: 9). De facto, por um lado, “muitas das práticas curriculares e organizacionais da Escola foram sendo impregnadas de uma lógica de exclusão” (ibid.). Ao invés de se tornar uma estrutura promotora de desenvolvimento e equidade, a escola, tem aceitado e convivido com a exclusão, tornando-se a primeira estrutura de selecção social. Por outro lado, “a promoção da inclusão é complexa por estar dependente de tantos factores que a podem fazer avançar ou recuar” (ibid.). Tratando-se de acções humanas, a modificação dos processos educativos depende de uma interacção de factores difíceis de prever e de influenciar.

Educação Inclusiva significa, para Francisco Carvalho (2007), “uma educação adequada e de alta qualidade para alunos com qualquer tipo e grau de deficiência ou limitação na escola comum, isto é, na escola que o aluno frequentaria caso não tivesse deficiência” (2007: 21). O mesmo autor aponta a descentralização e autonomia, a capacidade de liderança, a iniciativa dos professores, a inter-ajuda, o trabalho de cooperação e a formação, conjugados com o envolvimento do ambiente externo, como contributos para a Inclusão e respectivo processo de mudança nas escolas (ibid.: 22), resumido na necessidade de construção de um processo inacabado e da existência de um desafio permanente de *Escola para todos, Escola com todos e Escolas de todos* (ibid.:32).

Francisco Carvalho salienta a perspectiva abrangente, multidimensional e de leitura transversal da *Ecologia Humana*, considerando que “incluir é mais do que o oposto de excluir e não é sinónimo de integrar”. De acordo com o autor:

“... incluir é lidar/conviver com a diversidade, valorizarmo-nos nas nossas diferenças, engrandecendo-nos; é apoiar/ajudar o outro, no seu esforço de construir vínculos, aos colegas,

aos professores, à escola, às “matérias”, à comunidade, ao mundo; é proporcionar um ambiente acolhedor, onde alunos e demais actores se sintam bem e reciprocamente apoiados/ajudados, é gerar e disseminar valores (dignidade, cidadania, reconhecimento, responsabilidade, lealdade,...)” (ibid: 32).

Jorge Serrano considera que se “promover e garantir uma educação genuinamente inclusiva pressupõe a activação de mudanças significativas na educação em geral, bem como nos seus fins e objectivos” então, “a organização escolar deverá reflectir, em termos funcionais e pedagógicos, uma cultura de trabalho que conduza à concretização daqueles fins e objectivos, mediante a concretização efectiva de um ensino de qualidade” (2007: 55).

O mesmo autor alerta para o facto de, ainda hoje, alguns associarem “a escola inclusiva ao atendimento de alunos com necessidades educativas especiais” e realça que também a UNESCO alerta para a “visão redutora” desta perspectiva, defendendo que qualquer aluno, e não apenas os alunos com NEE, devido a razões de ordem diversa, “está sujeito a incorrer em situação de exclusão pelo que a educação inclusiva deve remeter para a totalidade dos alunos, sem excepção” (ibid.: 56-57). Jorge Serrano resume este aspecto num critério a que chama *totalidade*, entendendo que se cruza de forma intrínseca e complementar com outro critério, a *qualidade*, que visa otimizar o potencial de desenvolvimento e de aprendizagem de todos os alunos (sobretudo ou com problemas de aprendizagem) sendo da opinião que, este critério, “contém, em si mesmo, o atributo da *igualdade*”. O autor fala ainda do critério que se relaciona com os sentimentos de pertença e de aceitação que se devem gerar no grupo e no aluno, respectivamente, ao que chama *vinculação grupal*, e acrescentando um quarto critério da educação inclusiva que denomina por *participação curricular*, descrevendo-o como a partilha dos mesmos espaços, dos mesmos tempos e dos mesmos conteúdos de aprendizagem por parte de todos os alunos do mesmo grupo (ibid: 57-60).

Jorge Serrano, consciente das dificuldades e após o entendimento de que a concepção de educação inclusiva se baseia nos quatro referidos critérios, alerta para que uma simples e breve análise reflexiva sobre o assunto lançará tal concepção para “o território das utopias”. O mesmo autor refere que a generalidade dos autores que se têm debruçado sobre esta temática “afinam pelo diapasão de que a materialização da educação inclusiva passa pela emergência do sentido de *comunidade* em cada organização escolar concreta (ibid.: 58), salientando que urge, de uma forma democrática e emancipatória: “... criar condições educacionais de molde a possibilitar a que as novas gerações sejam capazes de pensar, de sentir e de agir de forma crítica para que possam

infectir os rumos das sociedades futuras de modo a que estas se relacionem entre si, sob os laços da solidariedade e da cooperação” (ibid: 59).

Trata-se de concretizar um atendimento de qualidade que respeite a igualdade de oportunidades para todos os alunos, sem descurar a eficácia. Para tal as escolas terão de se pautar pela auto-exigência, procurando a optimização do que cada aluno é capaz de fazer, pelo respeito e pela ajuda recíproca em oposição à competição e ao individualismo.

Maria Teresa Brandão (2007) cita uma pergunta de David Rodrigues: *“Poderá existir uma escola inclusiva, numa sociedade que não o é?”* e refere atitudes, falta de informação e formação dos técnicos e questões de ordem prática e logística, como algumas das barreiras à inclusão. A autora menciona, também, alguns elementos facilitadores ao mesmo processo e afirma que o contacto precoce entre todos os alunos é vantajoso para estes e para as suas famílias (2007: 77). A mesma autora salienta a importância do princípio fundamental da Declaração de Salamanca sobre NEE: “as escolas regulares devem estar preparadas para receber todas as crianças independentemente da sua condição física, intelectual, social, emocional ou outra” (2007: 77). Maria Teresa Brandão refere que tal afirmação “demonstra uma clara mudança de paradigma, relativamente ao anterior conceito de integração” (ibid.: 78). A autora ressalta que “incluir não se resume a colocar as crianças com Necessidades Educativas Especiais no mesmo espaço físico dos seus pares mas isoladas dos mesmos em termos dos conteúdos programáticos e das actividades desenvolvidas” (ibid.: 80-81), acrescentando que

“Incluir implica, por parte de toda a equipa técnica em articulação com a família, um enorme esforço de planificação e reorganização, não apenas do espaço físico (espaço, materiais, mobiliário, etc.), mas também das actividades, dos grupos (ex. constituição de grupos heterogéneos), bem como dos conteúdos curriculares e das estratégias de ensino a utilizar (ex. modalidades de ensino aprendizagem de tipo cooperativo e baseados na resolução de problemas)” (ibid.: 81).

A autora admite a existência de crianças com problemas para as quais a educação inclusiva não seja a opção mais indicada, no entanto, reconhece uma grande evolução nos últimos vinte anos acreditando que esta se deve a uma mudança de atitudes e práticas da sociedade relativamente à deficiência (ibid.). Refere as atitudes e competências do pessoal técnico envolvido na educação de crianças com problemas de desenvolvimento como grandes responsáveis pelo sucesso da inclusão (ibid.). Salienta que, conforme a investigação tem demonstrado, “as atitudes e as expectativas dos professores têm um impacto significativo no sucesso dos alunos” (ibid.: 82) e

que há necessidade de formação e de reflexão crítica (ibid.) para “evitar práticas infelizmente bastante frequentes e que não têm provado ser úteis nem eficazes” (ibid.: 83). Maria Teresa Brandão refere ainda aquilo que considera não ser inclusão: “existência de classes especiais em escolas regulares; colocar crianças com NEE em escolas regulares sem o apoio técnico e logístico adequados; integrar um ou dois alunos sem uma abordagem que vise a igualdade de oportunidades; deslocar crianças com NEE que estão em escolas regulares durante uma ou duas horas por semana” (ibid.: 83).

Tal como Maria Teresa Brandão entende, “as crianças que são consideradas como tendo necessidades especiais passam a constituir um estímulo promotor de estratégias destinadas a criar um ambiente educativo mais rico para todos” (ibid.: 82) quando se acredita, conforme citação da autora baseada em estudos de Ainscow (1987), que as “modificações metodológicas e organizativas que têm como objectivo dar resposta às crianças que apresentam dificuldades irão beneficiar todas as crianças” (ibid.). A autora apresenta uma síntese baseada em resultados de trabalhos de investigação sobre os benefícios da inclusão para crianças com deficiência, crianças com desenvolvimento dito “normal”, comunidade, famílias de crianças com deficiências e famílias de crianças com desenvolvimento dito “normal”, salientando que “de um modo geral, os pais tendem a considerar tais contextos como mais favoráveis para o desenvolvimento da auto-imagem da criança, para a possibilidade dos seus filhos acederem a modelos de comportamento apropriados, para desenvolverem amizades, para tornar os seus filhos mais felizes, mais confiantes e extrovertidos, preparando-os para o mundo real” (ibid.: 82-85).

A autora defende que é muito importante para o desenvolvimento e para o sucesso da inclusão social de uma criança que os pais tenham acesso a informação adequada, pois esta contribuirá para “facilitar a adaptação dos pais à problemática da criança, reduzir o nível de ansiedade e promover o seu desenvolvimento activo nas actividades pedagógicas, terapêuticas e recreativas” (ibid.: 89).

Maria Teresa Brandão escreve sobre elementos de sucesso para uma inclusão no pré-escolar, indicando o que alguns autores consideram os progressos nos objectivos definidos para as crianças: evolução no desenvolvimento pessoal, na aquisição de conhecimentos e habilidades; a boa aceitação por parte dos adultos envolvidos bem como pelo grupo; a satisfação dos pais relativamente às evoluções, ao enquadramento e à felicidade dos filhos no grupo. Por outro lado,

considera que “se a criança é rejeitada pelos pares, não recebe os apoios adequados por parte dos técnicos ou, ainda, se os técnicos não dão resposta às preocupações dos pais, então a inclusão não pode ser considerada como bem sucedida (ibid.: 90). A mesma autora refere um estudo realizado por Cross *et al.* (2004) sobre as práticas dos técnicos que contribuíram positivamente para o processo de inclusão, no qual foram identificados quatro aspectos: “as atitudes dos profissionais e das famílias; a relação dos pais com os prestadores de cuidados; a intervenção pedagógico-terapêutica e as adaptações dos contextos físicos (...)” (ibid.: 90). Maria Teresa Brandão salienta o papel das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), no domínio das alterações a introduzir nos contextos de forma a garantir a participação de todas as crianças (ibid.: 99-102) e cita uma frase sua, de uma obra de 2002, “As TICs permitem às crianças ditas “normais”, fazerem coisas especiais e às crianças ditas “especiais”, fazerem coisas normais” (ibid.:102).

Ana Maria Bénard Costa *et al* (2006), refere que

“O conceito de Educação Inclusiva [se insere] na mudança do conceito de deficiência tradicionalmente existente, baseado num modelo médico e assente na ideia de que todos os problemas das pessoas com deficiência advêm, exclusivamente, da sua deficiência e que a sua participação na vida social depende, unicamente, do seu esforço de adaptação, para um modelo social em que se realça como causa decisiva desses problemas a forma como a sociedade os enfrenta” (2006: 10).

Os autores apresentam, em seguida, algumas situações que provam uma mudança de conceito que verificamos no contexto educativo e que, de acordo com a nossa experiência, são uma realidade, embora ainda a decorrer:

- A passagem de uma perspectiva centrada nos problemas do aluno para uma perspectiva centrada na situação global de ensino e de aprendizagem;
- A passagem de uma intervenção privilegiada dos especialistas médicos para um reforço do papel das equipas educativas;
- A passagem de uma criação de “classes especiais” para a heterogeneidade das classes;
- A passagem de uma utilização de espaços separados por distintos alunos para a integração de todos os alunos na mesma sala.

2.2. Educação Inclusiva na perspectiva da UNESCO

A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) publica, em 2003, um documento sobre Inclusão⁹ onde define Educação Inclusiva:

“A educação inclusiva actua no fornecimento de respostas pertinentes para todo o universo de necessidades educativas nos contextos pedagógicos escolares formais e informais. Em vez de se tornar num tema marginal sobre como se podem integrar alguns alunos na corrente educativa vigente, é uma abordagem que foca a transformação dos sistemas educativos a fim de responderem à diversidade de alunos. O seu objectivo é permitir que os docentes e os discentes assumam positivamente a diversidade e a considerem um enriquecimento no contexto educativo, em vez de ser um problema” (2003: 8).

Dois anos mais tarde, em 2005, a UNESCO¹⁰, reconhecendo a falta de orientações facilitadoras do processo de Inclusão, editou um documento, já anteriormente por nós referenciado, para ajudar os países a fazer Planos Nacionais de Educação mais inclusiva. Trata-se de uma recolha de opiniões construtivas e valiosas bem como da visão crítica de algumas individualidades¹¹ que, pretendendo ser um “documento vivo”, servirá de instrumento dinâmico de análise, revisto nos próximos anos para mostrar a realidade das crianças marginalizadas e excluídas (2005: 3), admitindo que mais de um bilião¹² de pessoas tem dificuldades resultantes da deficiência mental, física ou sensorial, ficando limitados por barreiras físicas e sociais que os excluem da sociedade e os impedem de uma participação activa no desenvolvimento dos seus países (ibid. 4). O referido documento acrescenta ainda que “a chave para descobrir este potencial está na mentalidade dos homens; é através da educação e do respeito pelos direitos de todos os indivíduos que pode efectivamente verificar-se uma mudança” (ibid.).

O documento da UNESCO considera que a Inclusão, tal como a conhecemos hoje, teve as suas origens na Educação Especial, passando por várias etapas e que as práticas deste tipo de educação foram levadas para as escolas de ensino regular através de um método conhecido por “Integração”, admitindo que o maior problema com a integração foi essa passagem não ter sido

⁹ Superar a Exclusão através de Abordagens Inclusivas na Educação (2003).

¹⁰ Jorge Serrano salienta a contribuição da UNESCO para que as gerações deste século privilegiem os valores da cooperação e da solidariedade em detrimento do individualismo e da competição que caracterizaram o século XX, referindo alguns dos eventos sobre Educação Inclusiva de grande impacto internacional levados a cabo pelo referido organismo: Em 1990, em Jomtien na Tailândia, a Conferência Mundial de Educação para Todos; em 1994, em Salamanca na Espanha, a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais; e em 2000, em Dakar do Senegal, o Fórum Consultivo Internacional para uma Educação para Todos.

¹¹ Anupam Ahuja, Mel Ainscow, Alphonsine Bouya-Aka Blet, Marlene Cruz, Kenneth Eklindh, Windyz Ferreira, Richard Halperin, Henricus Heijnem, Ngo thu Huong, Hassan Keinan, Sohae Lee, Chu Shiu-Kee, Ragnhild Meisfjord, Darlene Perner, Abby Riddell, Sheldon Shaeffer, Noala Skinner, Sandy Taut, Jill Van den Brune-Balescut, Roselyn Wabuge Mwangi, Jamie Williams, Siri Wormnaes and Penélope Price.

¹² Na tradução das *Orientações para a Inclusão*, encontra-se este termo, contudo, deve referir-se a mil milhões.

acompanhada por mudanças na organização das escolas, nos seus currículos e nas estratégias de ensino e aprendizagem. Na perspectiva da UNESCO, esta falha de mudança organizacional, constituiu e constitui uma das maiores barreiras à implementação de políticas de educação inclusiva (ibid.: 6).

O mesmo documento faz entender que o tema da Inclusão tem de se enquadrar num contexto mais alargado de “Educação para Todos”, querendo esta significar:

“(…) que todas as crianças tenham acesso a uma educação básica de qualidade. Isto implica criar condições nas escolas e nos programas da educação básica que possibilitem a aprendizagem de todas as crianças com mais ou menos capacidades. Essas condições devem proporcionar um ambiente inclusivo, eficaz para as crianças, simpático e acolhedor, saudável e protector. O desenvolvimento desse ambiente amigável de aprendizagem é uma parte essencial dos esforços de todos os países do mundo para melhorar a qualidade e desenvolver o acesso às suas escolas” (ibid.: 7).

Consideramos este documento relevante e de leitura obrigatória para todos os que, de facto, trabalhem para uma educação mais inclusiva, nomeadamente os educadores. O documento anuncia e fundamenta as razões para uma *Educação para Todos* no facto da Educação dever “ser encarada como um factor facilitador do desenvolvimento e da funcionalidade de todos os seres humanos, livre de qualquer espécie de barreiras, físicas ou quaisquer outras” (ibid. 8). Apresenta a Inclusão na Educação como um direito humano, devendo obedecer a três princípios: “acesso à educação gratuita e obrigatória; igualdade, inclusão e não discriminação; direito a uma educação de qualidade nos conteúdos e nas estratégias (ibid.: 9).

O referido documento refere os quatro elementos-chave que contribuíram para caracterizar a inclusão: ser considerada um processo; preocupar-se com a identificação e eliminação de barreiras; visar a presença, a participação e o sucesso de todos os estudantes; e implicar uma particular atenção aos grupos de alunos que possam estar em risco de marginalização, exclusão ou mau aproveitamento (ibid.: 12-13). O documento termina com a seguinte definição que já constava do documento sobre inclusão, também publicado pela UNESCO anteriormente¹³:

“A inclusão é vista como um **processo** de atender e de dar resposta à diversidade de necessidades de todos os alunos através de uma participação cada vez maior na aprendizagem, culturas e comunidades, e reduzir a exclusão da educação e dentro da

¹³ Superar a Exclusão através de Abordagens Inclusivas na Educação (2003).

educação. Isso envolve modificação de conteúdos e estratégias, com uma visão comum que abranja todas as crianças de um nível etário apropriado e a convicção de que educar todas as crianças é responsabilidade do sistema regular de ensino” (ibid.: 10-11).

Destacamos ainda o facto de este documento da UNESCO referir que a mudança para a Inclusão deve fazer-se gradualmente e com uma definição de acções dos vários intervenientes na educação que incluem mobilização da opinião, criação de consensos, promoção da análise da situação local, revisão da legislação e apoio a projectos locais (ibid.: 13). Realçamos ainda que este documento destaca que a Inclusão está interessada em aceitar a diversidade, beneficiar todos os alunos não apenas os excluídos, admitir na escola as crianças que se possam sentir excluídas e promover igual acesso à educação ou tomar algumas medidas para certos grupos de crianças, sem as excluir. Do mesmo modo que *não está interessada em*: reformar apenas a educação especial, mas sim reformar tanto o sistema de educação formal como o não formal; dar resposta apenas à diversidade, mas sim melhorar a qualidade da educação para todos; criar escolas especiais, mas sim proporcionar apoios adicionais para os alunos no sistema educativo regular; resolver apenas os problemas das crianças portadoras de deficiência; resolver os problemas de uma criança à custa de outra criança (ibid.: 12).

A UNESCO considera que “(...) promover a inclusão significa desenvolver os modelos educacionais e sociais para estarem de acordo com as novas tendências de direcção e estruturas educativas. Implica desenvolver conhecimentos, processos e ambientes encorajadores de aprendizagem tanto a nível do aluno no seu local de aprendizagem como a nível do próprio sistema que o apoia” (ibid. 13-14).

O documento da UNESCO sobre orientações para a Inclusão, refere que educação com qualidade é a que é inclusiva porque deseja a plena participação de todos os alunos, o que implica a “definição de estratégias para ultrapassar ou eliminar as barreiras para uma completa participação dos indivíduos e dos grupos que sofrem discriminação, marginalização e exclusão ou que são particularmente vulneráveis”. Refere, também, que “De acordo com um recente estudo do Banco Mundial e de um crescente grupo de pesquisa global, a Educação Inclusiva é não só eficiente mas também eficaz, relativamente aos custos, e ‘a equidade é o caminho para a excelência’.” (ibid.: 15) Aponta um estudo¹⁴ que reflectiu sobre o papel da repetição no número de anos necessários para a conclusão do ensino primário e secundário, considerando que “A repetição tem um impacto

¹⁴ “Investir no Futuro: Financiar a Expansão das Oportunidades de Educação na América Latina e nas Caraíbas”

negativo nos alunos que podiam beneficiar de apoio adicional na sala de aula em vez de ter igualmente esse recurso, sem sucesso, ostensivamente para o seu beneficio” (ibid.: 16).

Em matéria de custos, concordamos inteiramente com o que é referido no documento:

“Se adoptarmos uma visão holística da sociedade, é mais relevante interrogarmo-nos sobre os custos para a sociedade quando ela não promove a educação para todas as crianças. Nesse contexto, torna-se claro que a solução com melhor relação custos/benefícios é a da oferta da educação para todas as crianças. A educação é a base fundamental da qual depende a sobrevivência da raça humana e o desenvolvimento das nações; é o investimento importante em que não se podem fazer concessões. Por isso, os sistemas necessitam ter em conta a diminuição de desperdício de recursos e a optimização da sua utilização para melhorar os resultados em vez de tomar medidas para diminuir os custos” (ibid.).

O documento refere algumas das medidas¹⁵ que, embora dispendiosas, são benéficas e foram aplicadas em países com recursos escassos para implementar a educação inclusiva e resume que “promover a educação para todos os alunos nas escolas e oferecer apoio aos que encontrem maiores dificuldades reduziria o número de repetições e dos seus custos para as escolas e reduziria também, consideravelmente, os custos sociais que estes indivíduos representam ao longo da vida”. (ibid.: 16-17). Praticar uma educação mais inclusiva, implica, conforme é referido no documento, a ultrapassagem de certos obstáculos: “valores e atitudes já existentes; falta de compreensão; falta de conhecimentos necessários; recursos limitados; e organização desadequada”. Para que a necessária mudança, nos vários níveis, seja bem sucedida, existem vários elementos conceptuais: “clareza de objectivos; metas realistas; motivação; apoios; recursos; a avaliação” (ibid.: 17-18). Quanto à avaliação, e também como refere o documento, devem ser avaliados: “os benefícios directos para as crianças; o maior impacto nas políticas, práticas, ideias e convicções; a maior participação das crianças; a diminuição da discriminação; os acordos mais fortes e a maior colaboração entre os vários ministérios, a nível nacional e regional e a nível da comunidade; e o desenvolvimento e o fortalecimento do sistema educativo, da tecnologia e da pedagogia de forma a incluir todos os estudantes” (ibid.: 18).

O documento refere como *principais actores no apoio à inclusão*, os professores, pais, comunidades, autoridades escolares, orientadores curriculares, escolas de formação de educadores e empresários na área da educação. De facto, todos estes recursos podem ser valiosos, se

¹⁵ Incluem: modelos de formadores de formadores para o desenvolvimento profissional; articular as instituições onde os estudantes universitários fazem estágios com as escolas para as suas experiências clínicas; converter escolas de ensino especial em centros de recursos para transmitir conhecimentos e apoios a grupos de escolas regulares; aproveitar os conhecimentos dos pais e promover a articulação com os recursos da comunidade; e tirar partido das próprias crianças para trabalhos de grupo.

informados, estimulados, responsabilizados e preparados de forma efectiva. Aliás, só acontecerá inclusão se estes membros da família e da comunidade participarem na educação de todas as crianças e jovens (ibid.: 18-19). Refere ainda a importância das atitudes positivas dos professores relativamente à inclusão e a necessidade de viragem para a inclusão, ao nível político, importando esclarecer alguns mal-entendidos¹⁶ (ibid.: 20). Salientamos um resumo do documento de orientações para a inclusão da Unesco onde se lê:

“A implementação de sistemas mais inclusivos de educação é possível se as escolas estiverem interessadas em se tornar mais inclusivas. O desenvolvimento de mecanismos facilitadores, tais como uma política nacional de inclusão, sistemas de apoio local e currículos e avaliação adequados, são importantes para que se crie o contexto certo para o desenvolvimento da inclusão. Esta traz importantes benefícios para todas as crianças e transforma as escolas em locais de aprendizagem mais ricos que encaram a diversidade como uma força positiva que deve ser reconhecida e celebrada” (ibid.: 21).

Entendemos que é necessário deixar de aguardar pela acção de terceiros para intervir, embora reconheçamos a importância de outros para a concretização da inclusão, e concordamos, inteiramente, que “a inclusão produz escolas que se afastam da aprendizagem rotineira e dão maior ênfase à concretização e ao ensino baseado na experiência, na acção e na cooperação” (ibid.).

É importante que os currículos sejam suficientemente acessíveis e flexíveis para possibilitar adaptações às necessidades individuais e estimular os professores a procurarem soluções para cada aluno, de acordo com as suas necessidades e capacidades (ibid.: 23). Para tal, é necessário adoptar algumas estratégias¹⁷ para além de haver necessidade de tornar os currículos mais inclusivos, tendo em atenção, entre outros, os valores humanos que estão a ser desenvolvidos, os direitos e as responsabilidades (humanos e das crianças) e a forma como estes são ensinados, bem como, os conteúdos (ibid.: 24). Para além disso, também as metodologias de ensino/aprendizagem devem ser mais flexíveis e, assim sendo, são necessárias mudanças na política educativa, nomeadamente, na formação de professores (ibid.), tal como é defendido nas *Orientações para a Inclusão da UNESCO (2005)*.

¹⁶ A inclusão é cara; para implementar a inclusão é necessário, em primeiro lugar, mudar as atitudes da sociedade; a inclusão é um conceito teórico positivo, mas não é prático; a inclusão requer formação e capacidades especiais que são difíceis de desenvolver; a inclusão é da responsabilidade do Ministério da Segurança Social e não do Ministério da Educação; a inclusão é um assunto específico da deficiência.

¹⁷ Dar uma margem de tempo flexível para os alunos estudarem determinados assuntos; dar maior liberdade aos professores para escolherem os seus métodos de trabalho; proporcionar aos professores a oportunidade de dar apoio especial em disciplinas práticas além dos períodos reservados para as disciplinas mais tradicionais; reservar tempo para apoio adicional ao trabalho da sala de aula; dar ênfase aos aspectos ligados ao treino pré-vocacional (ibid.: 24).

“Olhar para a educação através de uma lente de inclusão implica deixar de ver a criança como um problema para passar a ver o sistema educativo como um problema. (...) Agora é fortemente sustentado que a reorganização das escolas regulares na comunidade, através do desenvolvimento da escola e com incidência na qualidade, garante que todas as crianças possam realmente aprender, mesmo as que estão sinalizadas como tendo necessidades especiais” (ibid.).

De salientar que a referida publicação menciona que estudos realizados por países, dentro e fora da OCDE¹⁸, indicam que os alunos portadores de deficiência conseguem melhores resultados escolares em locais inclusivos (ibid.: 27).

Conforme é referido nas Orientações para a Inclusão da UNESCO (2005) “Educação para Todos não implica, automaticamente, inclusão (...)” (ibid.: 28). Inclusão significa igualdade de acesso e de sucesso (escola para todos) mas em espaços não segregados e significa também inclusão na sociedade. É necessário um empenhamento na reforma das escolas e na confirmação de “que todas as crianças recebam uma educação adequada e de qualidade dentro dessas escolas” (ibid.).

A UNESCO, enquanto Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura, entende que a inclusão deve ser um princípio orientador para o relacionamento entre esta organização e outras agências, governos e outros promotores de Educação para todos (ibid.: 29).

A referida publicação da UNESCO sugere uma reflexão sobre algumas perguntas ao nível da política e da legislação antes de se fazer uma análise dos planos educativos.

Assim: Que políticas promovem a inclusão e quais as que a contrariam? Quais as barreiras existentes a nível de política educativa que podem constituir impedimento à prática da inclusão e como pode este assunto ser encarado? Como poderão ser elaboradas e seguidas algumas orientações adequadas para facilitar e evoluir para a inclusão? Que fazer para originar o debate e a discussão entre intervenientes relevantes de forma a promover a inclusão? Que mecanismos de orientação podem ser formulados e incluídos nos planos e nos objectivos definidos para atingir os fins em vista? (ibid.).

¹⁸ Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico.

Estas questões levam-nos a indicadores que, conforme o que a publicação da UNESCO refere, nos podem revelar se o “sistema educativo de uma determinada escola está no caminho certo para evoluir para a inclusão” (ibid.).

3. A Escola e a Diferença

Seja qual for o conceito que tenhamos de “diferença”, tal como David Rodrigues refere, sabemos que não são só os alunos que são diferentes mas os professores também, considerando que, ser diferente é uma característica humana e comum e não um atributo (negativo) de alguns. O autor considera que a Educação Inclusiva “[se dirige] assim aos “diferentes” isto é a ... todos os alunos. E é ministrada por “diferentes, isto é ... todos os professores.” (2006a): 6) O autor acrescenta que, não sendo possível cada aluno aprender com uma metodologia diferente nas condições actuais das nossas escolas, se não proporcionar abordagens diferentes ao processo de aprendizagem, estamos a criar desigualdades para muitos alunos (ibid.).

David Rodrigues defende que a formação de docentes na área das deficiências deve ser feita em termos de deficiências mais ligeiras e que “todo o conhecimento da diferença seja integrado numa compreensão da diversidade humana que vai das altas habilidades até à deficiência e dando a noção que os casos muito difíceis são uma minoria e que na grande maioria as dificuldades são discretas e leves” (ibid.: 7).

De acordo com Helena Serra, referindo-se à educação das crianças com NEE, tanto nos EUA como na Europa, só no final da década de 80 é que são “desenhados os primeiros traços a caminho da igualdade de exercício de direitos, destes cidadãos”. Todavia, a autora refere que “mesmo quando a educação passou a ser o principal objectivo, foi entendido que alunos com características diferentes deveriam ser ensinados ‘com métodos especiais e em escolas especiais’. Ou seja, por serem pessoas diferentes, deveriam ser ensinadas num ensino paralelo, oferecido em lugares diferentes, (...)” (2005: 34).

Mel Ainscow demonstra a forma como se deve encarar a diferença na escola através de três factores-chave que refere como tendo grande influência na criação de salas de aula mais inclusivas: a planificação de actividades que dizem respeito à classe no seu conjunto, planificação como um todo, que abranja todas as crianças e sem colocar ênfase na planificação individual; a estimulação para que os professores utilizem de forma mais eficiente os recursos naturais que

podem apoiar a aprendizagem dos alunos, nomeadamente, os próprios alunos que representam uma fonte rica de experiências, de inspiração e de desafio, reconhecendo que a aprendizagem é um processo social; e a capacidade de modificar planos e actividades em resposta às reacções dos alunos. O autor refere, e é também o nosso entendimento, que é especialmente através deste último processo que “os professores podem encorajar uma participação activa e, ao mesmo tempo, ajudar a personalizar para cada aluno a experiência da aula” (2002: 5-7).

Teresa Marques refere que o tema da “diversidade” é hoje muito abordado, principalmente em meio escolar e que as crianças podem “fugir das características-tipo da sala de aula e da escola” (2008: 20). Essas diferenças podem estar relacionadas com uma deficiência física ou mental ou, até por exemplo, com a cor da pele ou o excesso de peso. (ibid.) A referida psicóloga acrescenta que frequentemente o “diferente” inicia um processo de auto-exclusão, comportamento que “resulta de uma auto-estima baixa, muitas vezes motivada por mensagens transmitidas pela família”. (ibid.) A autora considera ser importante que “o diferente” não se exclua, o que passa por uma aceitação das suas próprias características, defendendo que a atitude mais correcta não é tentar eliminar as diferenças ou negá-las mas aprender a viver com elas ou a ultrapassá-las. (ibid.: 20-21) A psicóloga refere ainda o “efeito de Halo”: “Uma única deficiência física é muitas vezes por nós associada a defeitos ao nível do carácter, pelo que os especialistas falam de ‘efeito de Halo’. Assim, uma criança que seja gaga pode ser vista pelos outros como menos inteligente, o que em regra não corresponde à verdade – trata-se, única e simplesmente, de um preconceito” (ibid.: 21). De facto, é muito importante ensinarmos as crianças e jovens a aceitar e a integrar no seu grupo, colegas e amigos que possam ter alguma particularidade que os diferencie mental ou fisicamente.

Carlos Afonso¹⁹ considera que “(...) a formação de docentes para o trabalho com a deficiência tem que ser vista no conjunto dos desafios que se colocam à escola regular pela presença da diferença” (2004: 33). O autor defende que “Isso implica perceber as diferenças nessa mesma escola e a mais valia que pode resultar da(s) diversidade(s). Nessa medida, importa considerar as diferentes respostas a essa situação, sobretudo na dimensão curricular” (ibid.). Segundo Carlos Afonso, “Uma escola para conseguir responder às diferenças que a atravessam tem de se tornar uma escola ‘diferente’.” (2004: 45) e que “passe a ver a criança, não como um deficiente, mas como um todo, com pertenças diversas (...)” (ibid.: 37). O autor acredita que para

¹⁹ No seu texto sobre *A Escola e a Diferença* (2004).

isso é necessário repensar-se o papel da escola na construção do saber mas também da socialização (ibid.). Carlos Afonso refere que “é necessário romper com algumas lógicas do passado tão entranhadas que parecem ser naturais e únicas.” (ibid.) Tal como o autor, defendemos que “A promoção de uma diferenciação positiva passa por encontrar novas formas de organização curricular e sobretudo outros processos/estratégias de trabalho na sala de aula. O professor tem de ver e ver-se neste contexto assumindo uma profissionalidade reflexiva crítica. Assim, ele irá entender que o seu espaço pedagógico pode ser transformado.” (ibid) Também entendemos que, para este processo de consciencialização, a formação inicial, continua e especializada, muito pode contribuir (ibid.). Carlos Afonso, numa atitude crítica, acrescenta que só acredita nas capacidades da formação se, entre esta e a prática, se criarem vínculos concretos e “não se enveredar por uma lógica docente de aquisição de formação em função de progressão na carreira” (ibid.).

Concordamos com o referido autor quando este refer que, embora nas nossas escolas se afirme que “cada caso é um caso”, este discurso raramente se traduz, de forma eficaz, em prática educativa (ibid.: 33). Carlos Afonso lembra que a diversidade é uma característica da sociedade humana e “os alunos sempre foram diferentes mesmo no tempo em que as escolas eram só para uma minoria.” (ibid.). Tal como o autor refere, o que realmente acontecia era “um processo de ‘mascaramento’ dessas diferenças baseado na pretensa ‘igualdade de tratamentos’ defendendo-se um ensino para o ‘aluno médio’ que na realidade não existe” (ibid.).

4. Insucesso Escolar – Alguns Estudos sobre a temática

Os alunos com Necessidades Educativas Especiais dependem, academicamente falando, de medidas que promovam o sucesso escolar. Sabemos que quando as políticas educativas e a escola não se organizam de forma a ir ao encontro das suas necessidades, os alunos com estas características ficam fortemente sujeitos ao Insucesso.

Não tendo encontrado estudos que reflectam especificamente sobre o insucesso escolar dos alunos com NEE, iremos neste ponto convocar alguns autores pioneiros no estudo do insucesso escolar globalmente considerado.

O Insucesso Escolar, observado principalmente pela reprovação e abandono escolares, continua a ser preocupante e motivo de reflexão. Este problema tem sido estudado por vários autores desde há várias décadas, procurando “desenvolver e aprofundar uma metodologia de

análise que seja capaz de revelar os mecanismos, tantas vezes ocultos, que fazem, da actual escola portuguesa, uma autêntica fábrica de insucesso.”

Esta preocupação, já com mais de vinte anos em Portugal, continua a justificar-se, apesar de as consequências estarem atenuadas por uma diminuição do abandono escolar.

Até à década de 80 do século XX, em Portugal, a Sociologia da Educação debruçou-se predominantemente sobre os factores sociais do insucesso, principalmente na sua relação com a origem social dos alunos. Pouco se falava, até à altura, dos factores institucionais (escolares) do insucesso educativo”.

Em 1987, foram publicados, em Portugal, pela Área de Análise Social e Organizacional da Educação da Universidade do Minho alguns textos sobre o insucesso escolar²⁰ dando especial importância aos factores escolares de insucesso, contrariando a tendência da literatura sociológica, até aquela data sobre o assunto, que preferia fazer referência às suas determinantes sociais. Os textos, não pretendendo desvalorizar os factores externos à escola como contributo para o insucesso escolar, procuram sensibilizar, em especial os professores, para a importância dos tipos de currículos e para a interacção na sala de aula.

Neste trabalho sobre “A Organização Escola(r) e a Inclusão dos Alunos com NEE”, interessa-nos, de facto, ter em conta os factores de insucesso escolar internos à escola, mais do que os externos, sabendo que todas estas dimensões dificultam a inclusão dos alunos.

Um dos autores referidos nos textos, afirma que “não existe um mas vários insucessos escolares” (Pires, 1987: 11) dependendo da perspectiva – insucesso em relação ao aluno ou em relação à escola?, considerando que “estamos longe de uma simples dicotomia entre o insucesso do aluno e o insucesso da escola” e da falta de reconhecimento, por parte da escola, das suas incapacidades (ibid.). O mesmo autor refere a possibilidade de a escola ter como finalidade a “instrução”, limitando-se à transmissão de conhecimentos ou “a escola pode assumir uma finalidade “mais nobre”, isto é, a de educar. Neste caso a educação envolve já uma formulação de ideais, de normas, de valores, de comportamentos e atitudes a atingir.” (ibid.). Lemos Pires considera que “instrução” e “educação” não são sinónimos embora possam estar inter-relacionados. (ibid.). O autor apresenta ainda a possibilidade da existência de sucesso ou insucesso

²⁰ Cadernos de Análise Social da Educação – O Insucesso Escolar em Questão.

escolar, dependendo do que se pretende (instrução ou certificação) explicando que pode o aluno obter instrução sem que seja certificada e acontece sucesso e insucesso, respectivamente, podendo também acontecer o contrário, questionando a medição do insucesso, feita pela escola, com base nas reprovações e no abandono (ibid: 13-14).

Na mesma publicação, João Formosinho & Sousa Fernandes referem alguns factores condicionadores do sucesso/insucesso escolares, tais como: turmas grandes, más condições de trabalho, absentismo dos professores, tipo de métodos pedagógicos usados, etc., salientando o regime de aprovação e reprovação anual e a estrutura do currículo escolar (ibid.; 29-34). Os mesmos autores concluem que, de acordo com dados apresentados, “quanto mais se reprova maior é a probabilidade de se continuar a reprovar – atraso atrai atraso” (ibid: 31), considerando também que “o currículo escolar define a cultura que deve ser objecto de instrução escolar e impõe-se uniformemente a todos os alunos. Essa definição é completamente independente das diferentes aptidões, interesses, necessidades e das diferentes personalidades dos educandos e das diferentes educações informais transmitida pelos diversos meios sociais” (ibid.: 34).

O mesmo autor considera currículo como “o elenco de conhecimentos que são ensinados, agrupados em disciplinas” e, descrevendo as suas características (iluminismo, centralismo, enciclopedismo, uniformismo e sequencialismo), chama-lhe “currículo pronto a vestir de tamanho único”, frisando que tem como pressuposto organizacional fundamental a centralização, cabendo aos serviços centrais a sua concepção e às escolas e professores, a execução (ibid: 41-42).

O mesmo autor fala também da pedagogia uniforme e da indiferença à diversidade da realidade, inerentes ao currículo único, apresentando a ideia de que a alternativa só pode ser outro modelo curricular, terminando com a convicção de que “só um currículo planeado em parte na escola pelo professor, opcional e aberto e com objectivos em si mesmo pode ser adequado à variedade de alunos da escola unificada (ibid.: 50).

Um pouco mais tarde, João Formosinho, num texto do Seminário da Comissão de Reforma do Sistema Educativo, volta a abordar a problemática dos factores institucionais e organizacionais do insucesso educativo (1988: 108-127). Considerando que não se pode falar em sucesso educativo sem que este integre a inclusão dos alunos com NEE, essas reflexões são úteis à compreensão do processo de inclusão destes alunos.

Relativamente ao absentismo dos professores, este tem vindo a diminuir como consequência de medidas tomadas pelo Ministério da Educação porque, de facto, devemos reconhecer que havia, por parte de alguns docentes, um abuso que penalizava os alunos quando faltavam muito, não leccionando assim todo o currículo ou leccionando-o de uma forma imperfeita. Embora seja difícil, conforme refere João Formosinho (1988:120-122) no texto *Organizar a Escola para o Sucesso Educativo*, provar uma relação causal entre o absentismo dos professores e o insucesso escolar dos alunos pelo facto de ser o próprio professor a certificar esse insucesso, da nossa prática profissional podemos testemunhar e existem também estudos²¹ que apontam para um maior absentismo nas turmas de “maus alunos”, fazendo todo o sentido equacionar a hipótese da influência do absentismo dos professores no insucesso escolar.

Quanto à distribuição de alunos por turma, sendo também referida por João Formosinho (ibid.: 118-119) como factor institucional de insucesso, sendo prática de muitas escolas, conforme a nossa experiência profissional de vinte anos pode confirmar, formar turmas de “bons alunos” e outras de “maus alunos”, pode influenciar o sucesso dos alunos por razões que serão desenvolvidas neste estudo. Quanto à atribuição de turmas a professores com maior ou menor experiência, temos observado ser prática de muitas escolas, fazer o que à partida não deveria ser feito para combater o insucesso escolar: atribuir as turmas com melhores resultados aos professores com estabilidade profissional e maior experiência e reservar as “más turmas” para os professores contratados, com menos experiência e sujeitos a mobilidade.

Como já anteriormente foi referido, a inclusão dos alunos com NEE engloba o seu sucesso escolar. Se a escola não estiver organizada para o sucesso dos alunos perspectivados como “normais” terá ainda maior dificuldade em atender ao sucesso dos alunos com especificidades no processo ensino/aprendizagem e isso afectará o sucesso da inclusão, pois alguns dos factores apontados como causadores do insucesso escolar aparecem agravados no que aos alunos com NEE diz respeito.

Para João Formosinho (1988: 129-130) “tudo o que contribua para aligeirar a formação de professores, para minimizar a necessidade de fundamentação teórica da sua formação profissional ou para considerar a mera prática de anos de ensino como substituto da reflexão e fundamentação dessa prática” será um grande contributo para a crença de que “o insucesso é

²¹ Cf. COMISSÃO de Reforma do Sistema Educativo (1988).

atribuído fundamentalmente à falta de motivação do aluno e à falta de apoio da família deste e não à escola ou à actuação dos professores” (ibid:129). A “centração excessiva nas causas sociais do insucesso pode ter como efeito perverso a criação de uma atitude de inércia dos professores” (ibid:108), levar a uma desresponsabilização dos docentes e contribuir para o insucesso escolar e para a exclusão educativa e social.

O autor (ibid.: 130-132) refere ainda a importância da relação interpessoal professor-aluno para a relação educativa de instrução, de socialização e de estimulação, considerando que uma organização da escola que obriga a uma relação aluno/muitos professores e professor/muitos alunos, torna as relações impessoais, factor de insucesso, bem como a demasiada compartimentação monodisciplinar e a estrita especialização docente monodisciplinar.

João R. Silva nos, já referidos, textos publicados em Portugal, em 1987, sobre o insucesso escolar, recorda que “as políticas de igualdade de sucesso só têm sentido quando realizadas através da criação de condições objectivas que permitam o acesso de todos à escola e em condições semelhantes” (1987: 35), salienta ainda a falta de oportunidade de acesso à educação pré-escolar e as dificuldades sentidas pelos alunos na passagem do, então, ensino primário para o ensino preparatório (ibid.:35-40).

A. Sousa Fernandes, escrevendo sobre o fracasso do currículo liberal (ibid: 57-63), realça o facto de se tratar de um “currículo ajustado à cultura das elites dominantes e, portanto, orientado para garantir, fundamentalmente, o sucesso das elites” (ibid.: 62), concluindo que “fracassa quando é usado para implementar políticas igualitárias” (ibid.: 63).

Licínio Lima apresenta um texto sobre igualdade de oportunidades de sucesso (ibid.: 65-69) questionando a naturalidade da desigualdade de sucesso e recordando alguns políticos²² cujas afirmações e medidas revelavam uma concepção elitista traduzida em políticas discriminatórias. O mesmo autor evoca a Reforma de Veiga Simão baseada numa concepção liberal e meritocrática de igualdade e refere que “Desde então até agora, em consonância com esta concepção, as medidas de política educativa incluíram a criação de mais escolas, o incremento da acção social escolar e dos transportes escolares (...); isto implica o acesso a um mesmo estatuto académico. Um mesmo estatuto académico que garante apenas a igualdade de aceder ao mesmo tipo de diploma” (ibid.: 67).

²² Marcelo Caetano, Deputado Moura Ramos e Ministro Inocêncio Galvão Teles.

Consideramos que, passados mais de vinte anos, as medidas de política educativa continuam a não garantir uma efectiva igualdade de sucesso para todos e, tal como em 1987²³, alguns alunos têm muitas dificuldades em obter bons resultados ou mesmo, pelo menos, chegar ao final do ensino obrigatório. Por essa razão e para fazer diminuir os níveis de insucesso e abandono escolares no Ensino Básico Obrigatório, foram criados os CEF - Cursos de Educação e Formação que, funcionando como uma segunda oportunidade, permitem aos jovens com insucesso no currículo-padrão, terminar o Ensino Básico com um diploma que no entanto não apresenta o mesmo estatuto social.

Carlos Alberto Gomes escreve sobre políticas de combate ao insucesso escolar (ibid.), referindo que “o insucesso escolar não atinge, de igual modo, todas as classes e grupos sociais. Concentra-se, principalmente, naqueles sectores sociais convencionalmente designados pela expressão classes desfavorecidas” (ibid.: 71). O mesmo autor critica as medidas de educação compensatória nos Estados Unidos da América que “exactamente para ‘compensar’ as alegadas ‘deficiências’ culturais e linguísticas” resultaram numa:

“... série de programas de “enriquecimento cultural” destinados a dar à criança que “nada sabe de poesia, de música, ou de pintura” ou que não teve acesso “às experiências requeridas ao adequado desenvolvimento dos processos necessários à aquisição das aptidões para o uso dos símbolos linguísticos e matemáticos” a preparação pré-escolar que lhe permitisse dar uma resposta positiva às exigências da escolaridade, aumentando-lhe, assim, as possibilidades futuras de êxito escolar” (ibid.: 72).

O mesmo autor conclui que “a educação compensatória foi objecto de duras críticas por parte de sociólogas da educação” (ibid.: 75) pelo facto de, entre outros motivos, se basear na atribuição de responsabilidades do insucesso escolar à “inadequação da educação informal da família”(ibid.), ocultando a responsabilidade da “sociedade em geral e da escola em particular” (ibid.). Carlos A. Gomes salienta ainda que:

“... tais críticas, por mais justas que fossem, não puseram em causa a necessidade de dar uma atenção especial aos grupos desfavorecidos nem, de igual modo, a necessidade de reduzir o insucesso escolar nesses grupos.” (ibid.: 75-76).

Também Basil Bernstein, já em 1982, critica o uso do conceito de «educação compensatória» porque considera que “desvia a atenção das deficiências da própria escola (...) se centra nas deficiências de comunidade, da família e da criança (...) [e] aponta para o significado

²³ Data em que foram escritos os textos compilados nos cadernos de Análise Social da Educação.

predominante dos primeiros anos de vida da criança na formação do seu desenvolvimento posterior” (1982: 22). O autor defende que “Deveríamos deixar de pensar em «educação compensatória» e considerar em vez disso, mais séria e sistematicamente as condições e os contextos do ambiente educativo” (ibid.: 23). De facto, não faz sentido falar em “educação compensatória” quando, como acontece muitas vezes, não é oferecido, às crianças, um “ambiente educativo adequado” e este ambiente também diz respeito às condições das escolas que muitas vezes, em termos de material localização, não possibilitam aos professores o desenvolvimento da sua actividade nas melhores circunstâncias. Considerar que “a escola tem que «compensar» qualquer coisa que falta na família, e as crianças [serem] olhadas como sistemas de deficiências” não parece resolver qualquer problema, em vez disso e conforme o autor defende, “os conteúdos da aprendizagem na escola devem ser cada vez mais, tirados da experiência da criança na família e na comunidade” (ibid.: 22). Concordamos ainda com a ideia de que se deve “tomar como unidade, não um período particular da vida da criança (...) mas tomar como unidade uma fase da educação: a fase primária” (ibid.: 23).

Helena Araújo termina a obra com um texto intitulado “Algumas teorias explicativas” (1987: 77-80) que procuravam, segundo a autora, compreender o sucesso/insucesso escolar na perspectiva da Sociologia da Educação, assim, depois de referir que o problema do insucesso escolar penaliza mais “as crianças das classes populares” e que esse facto é “massivo”, atendendo a que é um problema também de outras sociedades, a autora, criticamente, sublinha que uma das explicações é a “inadequada socialização que a família da classe trabalhadora daria às suas crianças. Não lhe inculcaria as aspirações e expectativas necessárias para serem bem sucedidas na escola” (ibid.: 77). A autora refere que se concluiu que “nem a escola, nos seus processos internos, nem a articulação da escola com a estrutura social e as suas formas de organização foram examinadas de forma sistemática” (ibid.: 78). Só mais tarde, na década de 70, surgiram perspectivas que centraram o problema do insucesso na escola. Assim, foram questionados os processos escolares internos, nomeadamente, as interações entre professores e alunos, muitas vezes determinadas pela origem social dos alunos, e o currículo, constituído por saberes académicos e abstractos, sem incluir a cultura popular, facilitando a carreira escolar de uns alunos e dificultando a de outros (ibid.: 78-79). A outra perspectiva desenvolvida assenta na ideia de que a escola tem funções de selecção e reprodução social e cultural, referindo-se à “capital cultural” e à

“eliminação” dos alunos, sendo uma teoria que a autora considera conseguir articular, de forma mais englobante, explicações para o insucesso escolar.

Nos textos dos cadernos de Análise Social da Educação da Universidade do Minho intitulados *O Insucesso Escolar em Questão*, encontramos, portanto, várias considerações importantes sobre o assunto, nomeadamente sobre os motivos do insucesso escolar e políticas de combate ao mesmo, que consideramos actualizadas apesar de se reportarem a 1987.

João Barroso (1996:169) refere medidas de política educativa que visam generalizar as características das “escolas eficazes” e salienta que a investigação realizada nas escolas onde têm sido aplicadas as referidas medidas, não tem sido conclusiva quanto aos resultados, nomeadamente no que diz respeito às aprendizagens dos alunos.

As preocupações a que nos temos referido são ao nível microanalítico. Todavia, conforme refere Licínio Lima, “A situação em que nos encontramos actualmente é a de uma tomada de consciência, progressiva, da importância do objecto de estudo (e até de intervenção) chamado ‘escola’ sem que isso signifique o abandono de preocupações anteriores a nível macroanalítico” (1996: 23).

Licínio Lima (ibid.: 29) refere alguns trabalhos desenvolvidos no âmbito da Sociologia da Educação, da Administração Educacional, da Política Educativa, etc, que “são bem a expressão da diversidade de orientações que torna qualquer esforço de organização particularmente difícil e demorado”. Menciona ainda os estudos de Ana Benavente sobre a Escola, que reconhecem um conjunto de mudanças relevantes do ponto de vista qualitativo, considerando a mudança das práticas escolares e o insucesso escolar (ibid.: 28).

Mais recentemente, foi publicado um estudo de M.^a Isabel Duarte (2000) sobre insucesso escolar. O referido estudo não pretendeu prescrever receitas para resolver o problema do insucesso mas antes contribuir para a reflexão do docente “sobre a sua prática lectiva e tirar ilações capazes de o munirem de um outro entendimento sobre a sua postura e actuação de modo a conseguir modificar eficazmente comportamentos menos adequados, falsas estratégias de aprendizagem, formas impróprias de lidar com os alunos” (2000: 131). Deste estudo destacamos algumas conclusões que entendemos serem pertinentes, tais como:

“Cada docente terá que ganhar consciência que o aluno com quem convive e a quem é suposto ensinar os conteúdos programáticos é um ser complexo em permanente mutação devido à sua interrelação com o meio, onde cabem a escola, a família, os colegas e os amigos. (...) Quanto mais amplo for o entendimento do mundo dos alunos para além da sua disciplina curricular, mais aumenta as hipóteses de ser bem sucedido nos seus objectivos dentro das paredes da sala de aula” (ibid.: 132).

M.^a Isabel Duarte refere que a medição do sucesso ou do insucesso dos alunos também deve obedecer a critérios claros e pré-definidos pelos docentes e que a forma de encarar o insucesso pode divergir entre alunos e professores, sendo que, para os primeiros pode ter um carácter menos problemático até porque os objectivos dos jovens, ao frequentar a escola, têm muitas vezes a ver com factos de natureza afectiva (ibid.: 133).

A autora lembra ainda que a observação da sala de aulas, por iniciativa do próprio professor, pode conduzir a análises, discussões, reflexões e conclusões muito úteis para a prática lectiva e para a relação pedagógica com os alunos (ibid.: 134).

Outro facto importante, conforme a referida autora salienta, tem a ver com o valor e com o significado de escola que pode ser diferente para os professores e para os alunos. Assim, “Ambos os lados são portadores e geradores de um conjunto de ideias e valores, cabe ao professor como profissional aprender a confrontar as suas atitudes com as opiniões e sugestões dos alunos, mostrando-se aberto para a mudança que surgirá da inter-acção mundo do docente/mundo dos alunos” (ibid.: 135). A autora lembra que, para os alunos, a escola não se limita ao espaço onde contactam com o professor, a sala de aula, e que através das actividades extra-curriculares podem descobrir-se novos talentos (no desporto, na dança, na pintura, na música, no teatro, etc.) e potenciar motivação para o ensino formal (ibid.). A nossa experiência faz-nos concordar com M.^a Isabel Duarte quando esta afirma que “Basta, por vezes, o professor dar a perceber que está ao corrente dessas actividades e que as aprecia, para os resultados escolares do aluno sofrerem alterações positivas” (ibid.). A referida autora recorda que os micro estudos dão conta da existência de duas situações contrárias, por um lado, situações graves de falta generalizada de aproveitamento, muitas vezes associadas a actos de indisciplina, e por outro lado, situações em que “alunos e professores conseguem ultrapassar a mediania e atingir metas bem mais elevadas que fazem progredir a passos largos o gosto pelo trabalho e a aprendizagem” (ibid.: 135-136). Contudo, a autora do estudo salienta que “o que se pôde verificar empiricamente foi que as aulas decorrem

dentro de uma certa normalidade, em que cada um age de acordo com aquilo que acha que esperam dele e que é fruto da sua auto-estima” (ibid.: 136).

Conforme a referida autora afirma, “Nenhum professor fala ou age isolado, terá sempre que enfrentar os seus interlocutores e só esforçando-se por os conhecer, conseguirá compreender os sentimentos de repulsa/adesão em relação à escola, às disciplinas, aos professores e à aprendizagem” (ibid.).

Um estudo exploratório de Vitor Sil (2002), ainda mais recente, sobre insucesso escolar, pretendendo conhecer as opiniões, as percepções e algumas das expectativas dos professores, dá-nos conta de algumas conclusões que passamos a referir. Assim, o autor do estudo tira como primeira conclusão dos resultados obtidos que:

“A escolaridade obrigatória não é percebida pela maioria dos professores como geradora ou responsável pelo insucesso. No entanto, as opiniões e as percepções dos professores participantes no nosso estudo permitem realçar a importância das práticas pedagógicas e do contexto escolar como elementos produtores de sucesso ou de insucesso dos alunos” (2002: 131).

Como segunda conclusão, o autor refere que

“... os professores do ensino básico (1.º, 2.º e 3.º ciclos) por nós inquiridos consideram, maioritariamente, que a indisciplina e os comportamentos violentos e/ou agressivos manifestados pelos alunos estão associados ao insucesso escolar. Também a exclusão social e escolar é percebida pelos professores como um factor social que, por um lado, origina o insucesso dos alunos e, por outro lado, conduz esses mesmos alunos a situações de insucesso” (ibid.).

A terceira conclusão tem a ver com um conjunto de opiniões, por parte da maioria dos professores inquiridos, relativamente a questões da organização escolar, nomeadamente relacionadas com os benefícios e a utilidade das retenções dos alunos em situação de insucesso, a defesa de exames extensivos a todos os anos/ciclos, a defesa de um limite de anos para que os alunos cumpram os diferentes ciclos do ensino básico, a estabilidade na colocação de professores relacionada com o sucesso escolar dos alunos e a melhoria da qualidade do ensino passar por uma melhoria dos salários dos professores.

O autor conclui que a “problemática do insucesso escolar está longe de ser encarada pacificamente no contexto educativo actual” (ibid.) e acrescenta:

(...) Os professores, como intervenientes directos no acto educativo, denotam uma noção realista desta problemática. As suas percepções manifestam um conhecimento da realidade educativa na qual se movimentam e na qual lidam no seu dia a dia – a escola. Daí a clara referência a aspectos significativos do processo ensino-aprendizagem, das políticas educativas, do sistema de ensino, dos contextos sócio-educativo e sociocultural” (ibid.: 133).

Vitor Sil refere ainda que “As mudanças nas práticas educativas são lentas, muitas vezes penosas e frequentemente resistentes” (ibid.) e que “O sucesso ou o insucesso do aluno é muitas vezes o resultado de vários factores nem sempre controlados ou totalmente conhecidos e identificados, cabendo ao professor um papel central em todo este complexo processo educacional” (ibid.), com o que concordamos inteiramente.

A propósito de (in)sucesso educativo e de inclusão de alunos com NEE, Abílio Morgado, em 2005, escreveu que se reconhece

“(...) que a questão da educação especial e do apoio socioeducativo não se coloca unicamente como um problema de inclusão das crianças e jovens com necessidades educativas especiais e de enquadramento das que, fugindo a um pretensado padrão, revelam dificuldades na aprendizagem, mas sim que traduz também uma visão sistémica, na perspectiva de orientação global e permanente do sistema educativo para o acolhimento e enquadramento de toda a diversidade (vista como normal), de reforma educativa no sentido da promoção da qualidade das aprendizagens e de níveis mais elevados de sucesso educativo escolar e de integração na vida activa” (2005: 190-191).

O referido autor, com base na análise do anteprojecto de decreto-lei destinado a enquadrar, em termos normativos, a educação especial e o apoio socioeducativo, acreditava que o novo diploma se tornaria uma peça muito importante no combate ao insucesso educativo e ao abandono escolar, constituindo uma estratégia de promoção do sucesso educativo escolar. (ibid.: 191). No nosso entender, o Decreto-Lei n.º 3 de 2008, a que Abílio Morgado se referia e entretanto já publicado, reveste-se de algumas das intenções que o autor previa²⁴, no entanto e na nossa opinião, as escolas não reúnem as condições necessárias e suficientes para o colocar em prática de forma eficaz.

Terminamos com uma citação de Eurico L. Pires em que considera que “(...) não existe um, mas vários insucessos escolares. Depende tudo da perspectiva em que nos colocarmos: insucesso em relação a quê? Em relação ao aluno ou em relação à escola?” (2000: 231). De facto, concordamos com o autor quando este refere que o insucesso escolar constitui uma problemática

²⁴ Ver páginas 189 e 190 da obra *Educação – Mudar é Possível* (2005).

por parte do aluno, das suas frustrações em relação às suas perspectivas em relação à escola mas também constitui um verdadeiro insucesso, por parte da escola (ibid.: 237), na medida em que esta nem sempre adopta as medidas necessárias ao combate do insucesso escolar. Estas medidas deveriam integrar as políticas educativas e assim, salvaguardar a igualdade de oportunidades.

5. Modelos Organizacionais de Análise da Escola

No âmbito deste estudo sobre a organização escolar e a inclusão dos alunos com NEE, interessa-nos também analisar em que medida as práticas de inclusão educativa são mais ou menos potenciadas pelos diferentes modelos organizacionais, de análise da escola, existentes.

Pretende-se realizar uma análise e uma interpretação global da realidade organizacional escolar frente às necessidades educativas especiais fazendo uma abordagem em que diferentes aspectos possam ser entendidos na sua interacção e oposição. Para tal, o uso de vários modelos teóricos de análise contribuirão para um estudo mais abrangente, em oposição a uma investigação em que o uso de apenas um modelo nos conduziria, possivelmente, a uma visão restritiva e pouco reveladora de uma organização tão complexa como é a escola.

Virgínio Sá (1997: 58-59) frisa que o significado comum de organização pode ser encontrado num qualquer dicionário, aparecendo associado a "estrutura ordenada"; "arranjo"; "cooperação", etc., mas que o problema se complica quando o conceito é importado da linguagem comum para o contexto das ciências sociais: a diversidade de perspectivas torna-se quase ilimitada. O autor acrescenta que se as organizações se reduzissem a meros sistemas técnicos ou sistemas de gerir energias (humanas ou outras), elas seriam de reduzido ou nulo interesse para o sociólogo, no entanto, elas são também sistemas sociais, sistemas de relações entre diferentes membros dotados de diferentes interesses, investidos de distintos poderes e perseguindo objectivos particulares, assim, definir as organizações como sistemas sociais significa definir um conjunto diferente de problemas e significa focalizar diferentes aspectos da organização.

De acordo com Costa (1996: 10-11), definir o conceito de *organização* pode ser uma tarefa simultaneamente simples e complexa:

“Simples, se, perante a grande variedade de conceptualizações que a literatura da especialidade nos oferece, optássemos por utilizar uma delas... Tarefa complexa, se, porém, quiséssemos encontrar uma definição que usufruísse de algum consenso entre os vários autores e perante as diversas perspectivas vigentes no âmbito da análise organizacional”.

Gareth Morgan (1996) considera que a escola ao se organizar para atingir fins e objectivos predeterminados para funcionar tranquila e eficazmente, impele as qualidades humanas para segundo lugar e é administrada de forma mecanicista. Todavia, uma organização constituída por muitas pessoas e, sobretudo, se algumas dessas pessoas tiverem Necessidade Educativas Especiais, tem de dar relevo aos afectos, à solidariedade, ao respeito, ao contacto físico e a muitos outros aspectos que a linguagem e a forma de pensar mecanicista não permitem.

Conforme refere José Canavarro (2005: 33):

“A organização concebida como uma máquina ou vista como um instrumento de controlo social (...) coloca grande ênfase numa lógica linear de causa-efeito, na racionalidade e no forjar duma unificação aparente que minimiza a participação, a visão de realidades múltiplas, procurando com ânsia a uniformidade e o controlo sobre as pessoas”.

A história citada por Gareth Morgan (1996: 21) e contada pelo sábio chinês Chuang-tzu, de um velho que trabalhava a sua horta com muito esforço mas com resultados que pareciam insignificantes e que quando abordado para construir uma bomba d'água, lembrou o que o professor dissera: “Aquele que faz seu trabalho como máquina desenvolve o seu coração como máquina e aquele que carrega o coração de máquina no seu peito perde a sua simplicidade. Aquele que perdeu a sua simplicidade torna-se inseguro nas lutas da sua alma”, retrata a necessidade de aumentar o humanismo em algumas organizações e, concretamente, em algumas escolas onde, sobretudo no momento actual e fruto das recentes políticas educativas, estão a funcionar como máquinas, voltadas para os objectivos, para as metas, para determinados fins, para uma racionalidade sem ter em conta diferenças, sem discutir as injustiças, sem se preocupar com valores, sem espírito humanístico.

João Barroso (1996) fala de “escolas eficazes”²⁵, um conceito que aparece associado à autonomia das escolas mas se por vezes esta forma de organizar e administrar, de forma rotinizada, eficiente, confiável e previsível pode levar em alguns casos (empresas) a bons resultados, na nossa perspectiva, no caso das escolas e, tendo sempre presente as Necessidades Educativas Especiais, pode ter consequências desastrosas e levar a recordar as palavras do velho da referida história contada pelo sábio chinês: “Não que eu não saiba tais coisas, tenho vergonha de usá-las” (Morgan: 1996:21).

²⁵ Ver VIII Capítulo de: BARROSO, João, LIMA, Licínio C., LADERRIÈRE, Pierre, DEROUET, Jean-Louis, GOMES, Rui, SIERRA, Fernando Sabirón, CANÁRIO, Rui, ZAY, Danielle (1996).

O mesmo autor considera que:

“O interesse que a investigação e, mais recentemente, a própria administração têm manifestado pela Escola enquanto organização, comunidade, sistema social e unidade de gestão, constitui uma das tendências mais sugestivas do estudo e desenvolvimento dos sistemas educativos, desde os anos oitenta. Este interesse tem reflexos no próprio processo de definição e administração das políticas educativas, bem como na construção dos paradigmas explicativos do funcionamento do sistema educativo e da sua interacção com outros sistemas sociais” (1996: 9).

Consideramos que esta definição e administração de políticas educativas tem tido resultados muito positivos, também para a educação inclusiva.

Stoer & Magalhães consideram que “«Flexibilidade» parece ser a palavra-chave na mais recente literatura desde a teoria das organizações às teorias do *management*. É a capacidade de adaptação às inesperadas mudanças nos ambientes organizacionais e a capacidade de resposta aos desafios que estas colocam à produção e à distribuição que estão na base da exigência de se ser flexível” (2005: 34).

Licínio Lima (2002:36-37) cita Paulo Freire para falar da *organização como prática de liberdade*, exigindo a liderança mas recusando o dirigismo, o vanguardismo e a reificação, implicando a autoridade sem autoritarismo, liberdade sem licenciosidade, exigindo uma leitura crítica e continuada do mundo, e concluindo que, para isso, esta *organização democrática necessita de ser falada, vivida e afirmada na acção, tal como a democracia em geral*.

A construção de uma escola democrática, supondo a descentralização, a inclusão, a racionalidade, a legitimidade e a cordialidade, conforme refere Licínio Lima (2006: 282), é de extrema importância para a construção de uma sociedade menos desigualitária. O mesmo autor (1991: 102) salienta ainda que numa organização escolar “(...), valoriza-se o conhecimento da organização (escola) como uma estratégia para a modificar, e não a socialização conformista e burocrática dos professores, ou seja, valoriza-se o primado da pedagogia sobre a burocracia”.

O processo de Agrupamento de Escolas impulsionado pelo XV Governo Constitucional, leva o mesmo autor a considerar que

“(…) resultou na criação de novas ‘unidades de gestão’, dotadas de órgãos próprios e localizados na escola-sede de cada agrupamento. O desenvolvimento desta política é objecto de análise à luz de objectivos de recentralização do poder, tendo transformado cada agrupamento, através da sua escola-sede, num novo escalão de administração

desconcentrada, isto é, numa nova instância periférica de controlo sobre as escolas agrupadas” (2004: 7).

Licínio Lima defende que “o papel dos Agrupamentos, e muito especialmente das suas sedes, será decisivo e representará um obstáculo acrescido a uma governação mais democrática, participada e autónoma, não apenas de cada escola mas também, paradoxalmente, do próprio Agrupamento e respectiva sede” (ibid.: 42-43). A nossa experiência e cinco anos após o texto ter sido escrito, diz-nos que, embora as sedes sejam mais poderosas e influentes, em termos de gestão, relativamente às outras escolas que constituem o Agrupamento, estes são “mais dependentes, mais subordinados e eventualmente mais cooptados perante as direcções regionais e os departamentos centrais” como o autor refere (ibid.). Também, conforme o autor previa, “radicalizando-se, (...), a desconcentração administrativa, [aumentou] o controlo sobre os processos educativos e pedagógicos e a alienação do trabalho escolar” (ibid.).

A análise organizacional da escola pode ser perspectivada a partir de diferentes teorias organizacionais, cada uma delas com as suas forças e as suas fraquezas. No entanto, o carácter complexo da organização escolar torna pouco pertinente o recurso a modelos "puros" pois nenhum nos proporciona uma "leitura" suficientemente abrangente desta organização, conforme menciona Virgínio Sá (1997: 9-10), referindo ainda que, actualmente, há uma tendência para se privilegiarem abordagens mais ecléticas que procuram, através de uma síntese de modelos, compensar as limitações e potenciar os pontos fortes de cada teoria.

Tony Bush (2004) apresenta uma tipologia estruturada em cinco modelos de gestão educacional – formais, democráticos, políticos, subjectivos e da ambiguidade, escrevendo sobre o assunto que:

- os modelos formais, são um termo geral usado para abraçar abordagens semelhantes e o título "formais" é usado porque estas teorias enfatizam os elementos estruturais e oficiais de organizações, assumindo que estas são sistemas hierárquicos nos quais são utilizados meios racionais para atingir objectivos (ibid.: 37);

- os modelos democráticos assumem uma organização política e tomam decisões através de um processo de reflexão conducente ao consenso. O poder é compartilhado entre alguns ou todos os membros da organização, que se pensa ter uma compreensão compartilhada sobre a realização dos objectivos da instituição (ibid.: 64);

- os modelos políticos determinam uma organização política e as decisões emergem através de um processo de organização e de negociação. Existem grupos de interesse para desenvolver e formar alianças para a prossecução dos objectivos particulares e o conflito é visto como um fenómeno natural e que reverte para os poderes dominantes das coligações em vez de preservar os líderes formais (ibid.: 89);

- os modelos da subjectividade assumem as organizações como criações das pessoas, os participantes interpretam o pensamento das situações, de maneiras diferentes, as percepções são individuais e provenientes dos seus valores e as organizações têm significados diferentes para cada um dos seus membros (ibid.: 113);

- os modelos da ambiguidade assumem que a turbulência e a imprevisibilidade são características dominantes das organizações, não há clareza sobre os objectivos das instituições e os seus processos não são devidamente compreendidos, existe uma fraca participação na elaboração de políticas e na decisão de oportunidades (ibid.: 134).

Licínio Lima considera os modelos organizacionais em dois tipos – Normativistas/Pragmáticos e Analíticos/Interpretativos e afirma que a distinção entre estes dois modelos:

“... aplicada ao estudo das concepções organizacionais de escola inerentes às políticas e práticas de avaliação em contexto escolar, ..., permite analisar as possíveis articulações/desarticulações, congruências/incongruências, entre políticas de avaliação, práticas avaliativas e concepções organizacionais de escola distintamente radicadas dos pontos de vista analítico e normativo” (2006: 40).

No que diz respeito aos modelos organizacionais analíticos ou interpretativos, Licínio Lima refere que:

“... os distintos modos de focalizar e interpretar os fenómenos organizacionais e, em suma, as diferentes perspectivas em torno do estudo da escola como organização, resultam da adaptação de modelos teóricos de análise, radicados em tradições disciplinares e escolas de pensamento, ou até resultantes de esforços de articulação. São corpos teóricos e conceptuais, abordagens, ou “lentes”, que nos permitem realizar leituras e ensaios interpretativos das realidades organizacionais escolares” (1988: 586).

O referido autor aponta os modelos formais ou racionais, de sistema social, políticos, culturais, subjectivos, de ambiguidade ou de anarquia organizada e institucionais, como exemplos de modelos analíticos ou interpretativos e considera que, associadas a estes e outros modelos,

podemos encontrar várias imagens e metáforas: *a escola como burocracia, como arena política, como anarquia organizada, como cultura, etc* (1988: 587).

Quanto aos modelos organizacionais normativistas ou pragmáticos, Licínio Lima escreve que as dimensões normativas são predominantes, encontrando-se explícitas e apresentadas como princípio da acção. O autor acrescenta que os referidos modelos assumem, com frequência:

“... o carácter de narrativas racionalizadoras, ou de “receitas de conhecimento”, convocando amiúde experiências e casos considerados exemplares, destacando princípios, máximas ou mesmo leis, com carácter mais ou menos prescritivo.... São também construções teóricas (...), adoptando definições normativas da realidade e orientações que devem presidir à acção, assim propondo soluções, antecipando cursos de formação, fundamentando decisões e escolhas organizacionais, criando ou desenvolvendo quadros de racionalidade...” (1988: 588).

Nesta linha de pensamento, o referido autor, lembra algumas designações que se podem associar aos modelos organizacionais normativistas ou pragmáticos: teorias organizacionais, escolas de administração, doutrinas gestionárias ou sistemas de gestão (ibid.).

Licínio Lima apresenta o modelo de funcionamento díptico da escola como organização, considerando desde a anarquia organizada à burocracia racional, entre outras metáforas. Como já foi referido, o autor aponta os modelos formais ou racionais como exemplo de modelos analíticos ou interpretativos e considera *a escola como burocracia*, associada a estes modelos, acrescentando que a consideração do modelo burocrático ou da organização burocrática como *tipo mais puro* do modelo racional possibilita a concentração da nossa atenção num modelo teórico e não tanto em modelos normativos. Todavia, apresenta algumas dificuldades na aplicação do modelo, nomeadamente, relacionadas com o carácter polissémico da palavra *burocracia* e conclui que é um *modelo de racionalidade típico do homem económico, que acentua o consenso, a certeza e a estabilidade, em suma, a racionalidade objectiva, que contrasta com a racionalidade subjectiva, própria do homem administrativo* (1998: 70-75).

Vários modelos poderão ser utilizados para analisar a organização escolar para a inclusão de alunos com NEE. De acordo com o nosso conhecimento do terreno, consideramos que os modelos burocrático racional, político e neo-institucional, são os mais adequados para estudar a escola do ponto de vista da sua actuação face à diferença.

O modelo burocrático racional permitirá analisar a escola enquanto organização burocrática. O modelo político estudará diferentes interesses que se relacionam com os alunos com

NEE e os conflitos que provocam ao serem resolvidos, adiados ou perpetuados, os vários jogos de poder e a tensão resultante dos diferentes interesses que envolvem objectivos, valores, desejos, expectativas e outras orientações que levam a acções diferenciadas e, por curioso que pareça, a mesma pessoa pode defender interesses diferentes conforme a situação em se que se encontre – aluno, pai, professor do ensino regular, professor de educação especial ou presidente do agrupamento de escolas, o que também poderá ser analisado pelo ponto de vista neo-institucional. Esta última perspectiva também servirá para analisar determinadas respostas institucionais à luz da “Hipocrisia”, atendendo a que, muitas vezes, se subscrevem os princípios da igualdade mas pratica-se a desigualdade, concorda-se com a igualdade mas não se pratica, ainda que, essas práticas de exclusão não sejam intencionais.

Giddens (2001: 372) refere que todas as organizações modernas são, de certa forma, de natureza burocrática, que a burocracia implica uma hierarquia definida de autoridade, regras escritas que dirigem a conduta dos funcionários, a separação entre as funções do funcionário na organização e fora dela e a ideia de que os recursos materiais com que os membros da organização trabalham não lhes pertencem. O autor acrescenta que *a burocracia parece ser mais adequada à realização de tarefas de rotina do que a lidar com ambientes de trabalho imprevisíveis* e refere que Max Weber defendeu que *a burocracia moderna é um meio altamente eficaz de organizar um grande número de pessoas e que assegura que as decisões são tomadas de acordo com critérios comuns*.

Licínio Lima (1998) refere que, enquanto organização burocrática, a escola geralmente insiste na rigidez das Leis e dos regulamentos, na hierarquia, na organização formal e na especialização, apresenta padrões de comportamento mais ou menos estáveis, baseados numa estrutura de papéis e tarefas especializadas, a escola é *burocratizada*. O autor refere os conflitos organizacionais, a definição problemática dos objectivos, as dificuldades impostas pela tecnologia ambígua e as estruturas informais como fazendo parte de um *universo não oficial* das escolas mas que o modelo burocrático não contempla. Salienta que o estudo daquilo que acontece nas escolas, *mais do que o estudo daquilo que é suposto acontecer, ou que deve acontecer* tem evidenciado um certo grau de desconexão, ou de disjunção, entre o modelo burocrático racional e a realidade, considerando que

“...quando aplicado ao estudo das escolas, acentua a importância das normas abstractas e das estruturas formais, os processos de planeamento e de tomada de decisões, a consistência dos objectivos e das tecnologias, a estabilidade, o consenso e o carácter preditivo das acções organizacionais. É, de resto, o modelo de análise predominante nos estudos sobre a escola,

apesar das crescentes críticas que lhe vêm sendo dirigidas, e de algumas dificuldades de monta na própria aplicação do modelo à escola” (1998: 73).

Entre essas críticas, salientamos que Costa (1996:53) se refere ao que Clark e Meloy citam sobre a aplicação à escola do modelo organizacional da burocracia. Estes autores referem que, “de modo especial se perspectivado de forma prescritiva, é objecto de recusa e de oposição radical”, entendendo que dentro da estrutura burocrática, as escolas nunca mudarão para novas escolas, para escolas livres. Este modelo que, de acordo com os referidos autores, foi inventado para assegurar domínio e controlo e nunca originará liberdade nem “actualização continuada”, tem como alternativa uma imagem organizacional da *escola como democracia* (ibid.).

Na organização em estudo, analisaremos a forma como esta se organiza para a inclusão dos alunos com NEE, tendo em conta as leis e os regulamentos e a hierarquia do pessoal que a compõe com diferentes funções e poderes. Procuraremos analisar a democraticidade da escola face às necessidades de inclusão.

Todavia, conforme refere Carlos Estevão (1998: 183), o modelo burocrático racional, apesar “das suas potencialidades analíticas, (...) pouco nos informa, pelo menos em algumas das suas leituras, sobre os processos dinâmicos das organizações educativas, sobre a eventualidade e a normalidade da ocorrência de conflitos, sobre as lógicas diferenciadas de interacção dos actores, sobre os seus jogos estratégicos, sobre outras dinâmicas de poder dos actores, sobre a permeabilidade das organizações e dos seus meios”. Assim, o autor considera que o modelo burocrático “é, por si só, analiticamente insuficiente (...) para a explicação sociológica da estruturação e funcionamento das organizações educativas.

Neste sentido, o referido autor refere o que Morgan (1986) expôs: “o modelo político dá relevo a outros conceitos e a outras problemáticas, necessárias também para a explicação das dinâmicas organizacionais” (ibid.: 184). Carlos Estevão recorda que numa organização existe uma diversidade de interesses, que os actores perseguem esses interesses por vias frequentemente diferenciadas, e que o modelo político considera que “a actividade política é uma dimensão essencial das organizações, a par do conhecimento de que a autoridade formal é apenas uma das fontes de poderes e de que os conflitos são *normais* e se constituem em factores significantes da promoção de mudanças” (ibid.). O autor reconhece que a participação dos actores pode ser intensa mas também inconstante e que “as metas organizacionais são ambíguas e sujeitas a interpretações políticas nem sempre coincidentes, emergindo fundamentalmente de processos de negociação,

pactos e lutas, sendo concretizadas, ainda por condutas diferentes” (ibid.). Carlos Estevão refere ainda que “quanto aos processos de tomada de decisão, estes desenham-se também como processos complexos de negociação, propiciando aos actores a mobilização estratégica dos seus recursos do poder no sentido de reverterem os seus valores e metas em influência efectiva” (ibid.).

Assim sendo, Carlos Estevão (ibid.) afirma que as organizações podem ser definidas de várias formas e apresenta algumas expressões usadas por outros autores: “sistemas políticos”²⁶; “contextos sociais atravessados por relações de poder”²⁷ e “arenas políticas”²⁸, que acolhem uma variedade complexa de indivíduos e grupos e que “são ‘coligações de interesses’ que têm diferentes metas, valores, crenças e percepções da realidade, onde se intersectam, na luta pelo poder, racionalidades plurais que destroem, por seu turno, o mito da racionalidade do modelo *one best way* (ibid). O autor acrescenta que para Bolman & Deal (1984), mais importante que a resolução dos conflitos são as estratégias e táticas de conflito e que Pfeffer (1978) fala da necessidade de ter em conta que os diferentes grupos numa organização podem não só ter preferências conflituais mas interesses partilhados em evitar conflitos contínuos, concordando com uma divisão de recursos e de distribuição de poderes (ibid.: 184-185).

Salientamos que Carlos Estevão refere ainda que: “Aplicado às organizações educativas, o modelo político realça-se como construções sociais, como arenas de luta e liberdade”. Citando vários autores, refere que Bush (1986) declara que “a natureza da estrutura das organizações educativa é compreendida como realidade conflitual”; Baldrige (1993) considera que os processos de decisão são eminentemente políticos e como tal, frequentemente, confusos e enredados; Ball (1987) e Blase (1898) na mesma sintonia, consideram as escolas “espaços de disputa ideológica” (ibid.: 186-187).

Salientamos também o que Costa (1996) considera: “As escolas, devido a algumas especificidades da sua composição, estruturação e comportamento organizacional, têm vindo a ser concebidas, por vários autores, como espaços organizacionais privilegiados para a aplicação dos modelos políticos e, por isso, como organizações relativamente às quais a metáfora da *arena política* encontra sucesso” (1996: 79).

²⁶ March (1991).

²⁷ Almerindo Afonso (1991).

²⁸ Baldrige (1971), March & Olsen (1976), Pfeffer & Salancik (1978), entre outros.

Importa ainda referir que Morgan (1996) afirma que a política de uma organização é visível nos conflitos e nos jogos de poder e nas intrigas interpessoais e salienta que, quase sempre, ocorre de forma invisível a todos, excepto aos directamente envolvidos (ibid.). Morgan acrescenta que se pode “analisar a política organizacional de maneira sistemática, focalizando as relações entre *interesses, conflito e poder*. A Política organizacional nasce quando as pessoas pensam diferentemente e querem agir também diferentemente. Essa diversidade cria uma tensão que precisa ser resolvida por meios políticos” (ibid.).

Concordamos com Carlos Estevão ao considerar o modelo político um complemento analítico ao modelo burocrático racional (1998: 190) e com Costa (1996) quando este, ao considerar a escola como arena política, refere: “De pendor marcadamente sociológico, no sentido interpretativo e crítico, esta imagem organizacional, encontra-se, a este nível, na vertente oposta à imagem democrática da escola já que são muito reduzidas as tendências normativas” (1996: 74).

Na escola em estudo procuramos analisar os aspectos relativos à sua organização para a inclusão dos alunos com NEE, atendendo a possíveis interesses, conflitos e relações de poder. Tratando-se de uma organização com diferentes grupos em interacção - pessoal docente, pessoal não docente, alunos, pais e associações de pais - certamente encontraremos comportamentos que identificam cada uma das componentes deste modelo de análise.

Um outro modelo que entendemos poder oferecer contributos sociológicos importantes para a análise de algumas dimensões das organizações educativas, é o modelo (neo)institucional. Este modelo contém potencialidades analíticas úteis à compreensão particular de algumas especificidades das organizações educativas, na medida em que, estas podem ser entendidas, conforme afirma Carlos Estevão, “como interdependentes do meio mas também interpenetradas com os vários elementos da sociedade racionalizada, dependendo ambas (a organização formal das organizações e a própria sociedade racionalizada) ainda das políticas e das regras supranacionais (...)” (1998: 205). O mesmo autor chama também a atenção para o facto deste modelo destacar a multiplicidade dos meios – “organizacional, interorganizacional, societal e mundial” (ibid.: 205) que “condiciona as organizações segundo padrões diversificados e específicos e cujo efeito, nomeadamente de isomorfismo ou de partilha ao nível de valores, práticas, estruturas, estratégias e redes de relações, só é possível compreender por uma macroanálise” (ibid.: 206).

O modelo (neo)institucional, conforme Carlos Estevão refere, dá “grande relevo às pressões externas sobre as políticas organizacionais, considerando que a existência da organização depende dessa atenção e da capacidade de adaptação às diferentes configurações de recurso do meio, subenfatizando-se ao mesmo tempo a perspectiva que considera que tudo o que acontece em qualquer organização é apenas uma função da organização, da sua estrutura, da sua liderança, dos seus procedimentos e das suas metas” (ibid.: 206-207).

Este modelo de análise permitirá entender a escola em estudo enquanto organização sujeita à cultura de uma sociedade racionalizada, nomeadamente, a uma agenda política nacional para a educação que é também supranacionalmente regulada. Contudo, também atenderemos a que, à luz da *Hipocrisia institucional* (um dos tipos de resposta institucional), muitas das escolas, apesar de subscreverem determinados princípios, apresentam práticas contrárias. Concretamente, os agentes educativos podem subscrever os princípios da igualdade mas praticar a desigualdade, concordam com uma educação inclusiva mas não a praticam. Defendem a frequência, a participação e a aquisição de conhecimentos dos alunos com NEE mas mediante as dificuldades optam pela solução mais simples sem ter em conta os interesses desses alunos. Referimo-nos, por exemplo, ao facto de um aluno com NEE não participar numa visita de estudo porque a sua deslocação acarretaria esforço para superar algumas dificuldades.

Pensamos que à luz destes três modelos: burocrático racional, político e (neo)institucional podemos analisar a forma como a escola em estudo se organiza para a inclusão dos alunos com NEE. No entanto, nesta fase inicial da implementação da nova legislação (Decreto-Lei n.º 3/2008), a nossa percepção é a de que o modelo burocrático racional é o mais preponderante, atendendo às práticas observadas, analisadas e percebidas em toda a organização escolar, que parecem ter por base uma forte presença dos documentos legislativos e reguladores e uma notável distinção de papéis e poderes.

CAPÍTULO II – ENQUADRAMENTO LEGISLATIVO RELATIVO À EDUCAÇÃO ESPECIAL

Em Portugal podemos encontrar alguns documentos relativos à educação de crianças e jovens com NEE e a políticas de integração. Neste trabalho, daremos especial relevo aos dois Decretos-Lei que, desde 1991, procuraram alterar, significativamente, a integração das crianças e jovens com deficiência (os D.L. n.º 319/1991 e o n.º 3/2008), começando pela análise do Decreto-Lei n.º 3 de 2008.

1. Análise crítica do Decreto-Lei n.º 3/2008 de 7 de Janeiro²⁹

Em matéria de educação especial registaram-se, em Portugal, desenvolvimentos significativos a partir de meados dos anos 80 e da década de 90 do séc. XX, conforme considera Francisco Carvalho (2007: 27). Este autor refere que tais desenvolvimentos se estenderam ao próprio quadro legal, considerando que o acto legislativo só por si não é sinónimo de transformação e entendendo que “existe um distanciamento entre os princípios e os factos”, referindo-se ao facto do Decreto-Lei n.º 319/91 continuar a prever o encaminhamento para instituições de educação especial (ibid.: 27-28). Mas o facto é que teremos de atender que se o referido Decreto prevê essa possibilidade no seu Artigo 12.º para as situações a que o referido autor nomeia como “situações limite” e que são aquelas em que a aplicação das medidas previstas nos artigos anteriores se revele comprovadamente insuficiente em função do tipo e grau de deficiência do aluno, já não poderemos, no nosso entender, considerar que exista distanciamento entre princípios e factos.

O novo Decreto-Lei começou por não prever essa possibilidade mas a primeira alteração ao Decreto-Lei n.º 3/2008 já contem essa possibilidade, no seu ponto 6 do Artigo 4.º.

O mesmo autor salienta a realização de Encontros, Seminários e outras acções similares, e apresentação de trabalhos académicos, no âmbito da escola inclusiva, como testemunhos duma atenção crescente por parte dos estudiosos e profissionais do sistema educativo (ibid.: 28).

O Decreto-Lei n.º 3/2008, visto e aprovado em Conselho de Ministros de 27 de Setembro de 2007 e publicado em Diário da República em 7 de Janeiro de 2008, revoga outros documentos³⁰ e, no que diz respeito ao seu Objecto e Âmbito, no Ponto 1 do seu Artigo 1.º, define os apoios

²⁹ Com a 1.ª alteração, por apreciação parlamentar, de 4 de Março de 2008. Decreto-Lei consultável em www.min-edu.pt

³⁰ Conforme Artigo 32.º do Decreto-Lei n.º 3/2008 de 7 de Janeiro e Primeira Alteração, por Apreciação Parlamentar, ao mesmo Decreto-Lei, em 4 de Março de 2008: o Decreto-Lei n.º 319/91 de 23 de Agosto; o Artigo 10.º do Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro; a Portaria n.º 611/93, de 29 de Junho; o Artigo 6.º da Portaria n.º 1102/97, de 3 de Novembro; o Artigo 6.º da Portaria n.º 1103/97, de 3 de Novembro; os n.ºs 51 e 52 do Despacho Normativo n.º 30/2001; o Despacho n.º 173/99, de 23 de Outubro; o Despacho n.º 7520/98, de 6 de Maio.

especializados a prestar na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário dos sectores público, particular e cooperativo, visando a criação de condições para a adequação do processo educativo às Necessidades Educativas Especiais (NEE) dos alunos com limitações significativas ao nível da actividade e da participação em um ou em vários domínios da vida. Limitações essas decorrentes de alterações funcionais e estruturais, de carácter permanente, resultando em dificuldades continuadas ao nível da comunicação, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social.

A Primeira Alteração, por Apreciação Parlamentar, ao Decreto-Lei n.º 3/2008, no Ponto 2 do Artigo 1.º, considera que a Educação Especial (EE) tem por objectivos a inclusão educativa e social, o acesso e o sucesso educativo, a autonomia e a estabilidade emocional, a promoção da igualdade de oportunidades e a preparação para o prosseguimento de estudos ou para uma adequada preparação para a vida pós escolar ou profissional.

Quanto aos *princípios orientadores*, o presente Decreto-Lei, no seu Artigo 2.º, declara que “a Educação Especial prossegue em permanência, os princípios da justiça e da solidariedade social, da não discriminação e do combate à exclusão social, da igualdade de oportunidades no acesso e no sucesso educativo, da participação dos pais e da confidencialidade da informação”.

O Decreto-Lei 3/2008 não contém uma clarificação de conceitos o que, no nosso entender, seria de extrema importância pois não devem ser só os docentes de educação especial a saber qual o conceito de deficiência, de funcionalidade e incapacidade, de funções do corpo, de factores ambientais, de barreiras e facilitadores, etc. Qualquer pessoa, ao ler o documento, deveria ter o mesmo entendimento dos conceitos a que o Decreto-Lei se refere.

No que diz respeito à *Organização*, o referido Decreto-Lei, nos Pontos 1 e 2 do Artigo 4.º, indica que as escolas devem incluir nos seus projectos educativos as adequações relativas ao processo de ensino e de aprendizagem, de carácter organizativo e de funcionamento, necessárias para responder adequadamente às NEE das crianças e jovens, com vista a assegurar a sua maior participação nas actividades de cada grupo ou turma e da comunidade escolar em geral. Para garantir tais adequações, são criadas por despacho ministerial: Escolas de Referência para Educação bilingue de alunos surdos e Escolas de Referência para Educação de alunos cegos ou com baixa visão. Para apoiar a adequação do processo de ensino e de aprendizagem, de acordo com os Pontos 3 a 5 do Artigo 4.º do mesmo Decreto-Lei e Ponto 6 do mesmo Artigo, da Primeira

Alteração, por Apreciação Parlamentar, ao referido Decreto-Lei, podem as escolas ou os agrupamentos de escolas desenvolver respostas específicas diferenciadas para alunos com perturbações do espectro do autismo e com multideficiência, designadamente através da criação de Unidades de ensino estruturado para a educação de alunos com perturbações do espectro do autismo e de Unidades de apoio especializado para a educação de alunos com multideficiência e surdocegueira congénita. Estas respostas são propostas por deliberação do Conselho Executivo (CE), ouvido o Conselho Pedagógico (CP) e são criadas por despacho do Director Regional de Educação (DRE) competente. De acordo com o Ponto 6 do Artigo 4.º da Primeira Alteração, por Apreciação Parlamentar, ao referido Decreto-Lei, nos casos em que a aplicação das medidas previstas se revele, comprovadamente, insuficiente em função do tipo e grau de deficiência do aluno, podem os intervenientes no processo de referenciação e de avaliação propor a frequência de uma instituição de educação especial.

Consideramos que a concentração de recursos nas Unidades e Escolas de Referência, conforme previsto nos pontos 2 e 3 do Artigo 4.º do Decreto-Lei n.º 3/2008, obriga os alunos a grandes deslocações ou a não terem o apoio especializado adequado, criando-se uma situação de injustiça para com aqueles que vivem longe das Unidades e das Escolas onde se concentram os recursos a que têm direito numa sociedade democrática, não se podendo, deste modo, falar de igualdade de oportunidades. Para além de se assistir a uma “guetização”, de certa forma, na medida em que promove a junção dos alunos com autismo, com multideficiência ou surdocegueira, com surdez e com cegueira ou baixa-visão. Pode-se ainda falar em segregação, na medida em que se isolam, ou seja, na medida em que se separam alunos atendendo à sua problemática.

A este respeito, Carlos Afonso refere que “A concentração de alunos vai conduzir, em muitas situações, ao seu desenraizamento familiar e comunitário que, não convém esquecer, sempre foi um dos pontos apontados como negativos às escolas especiais.” (2008: s/p) Refere ainda que “A isto devemos acrescentar a não existência de redes de apoio logístico (habitacional e de transportes) que minimize alguns desses transtornos”. Todavia, o autor parece desconhecer o Despacho n.º 20956/2008³¹ que, no seu Artigo 13.º, prevê o pagamento de transportes a 100% para os alunos deficientes integrados no ensino regular que tenham de se deslocar a salas de apoio. Carlos Afonso refere ainda que “Por outro lado, há que ter em conta o funcionamento das escolas que passam a integrar a rede de referência, devendo avaliar-se, convenientemente, os

³¹ Este despacho, mais à frente, será alvo de uma análise mais aprofundada.

efeitos que daí decorrem de modo a não se transformarem em sistemas paralelos sem ligação e envolvimento” (2008: s/p), sendo esta, de facto, uma preocupação a ter em conta e com a qual concordamos.

Para além disso, pela nossa experiência, os Agrupamentos de Escolas possuem recursos escassos ou não dispõem nos seus quadros de recursos humanos com formação profissional adequada para colaborar com os docentes nas escolas – terapeutas da fala, terapeutas ocupacionais, psicólogos, técnicos de treino de visão e intérpretes de Língua Gestual Portuguesa (LGP). Embora estejam previstos neste diploma as parcerias com outras instituições, centros de recursos ou outros, constantes no Ponto 2 do Artigo 29.º e Artigo 30.º do referido Decreto-Lei, nem sempre estas parcerias abrangem todas as necessidades. Conforme Manuel Rodrigues questiona: “Mas, que parcerias são possíveis em distritos de enormes dimensões e onde se contam pelos dedos de uma mão as instituições de solidariedade social e os centros de recursos? Ou, quando existem, mas também não têm recursos?” (2008:30).

Entendemos que os Centros de Recursos Especializados previstos no Artigo 30.º do referido Decreto-Lei, abrangem grandes zonas, apoiando escolas de vários concelhos, prevendo-se que o apoio nas avaliações seja uma formalidade para os que vivem mais longe dos Centros criados e apoiados pelo Ministério da Educação (ME). Para além disso e na nossa opinião, este Diploma, no Ponto 3 do seu Artigo 6.º da Primeira Alteração, por Apreciação Parlamentar, ao Decreto-Lei n.º 3/2008, confunde avaliação com classificação, usando um instrumento de classificação (CIF) para avaliar os alunos com o principal objectivo de os “dividir” em “com NEE” e “sem NEE”. Na nossa perspectiva, existe uma preocupação excessiva com a elegibilidade.

Consideramos que a utilização da CIF dificulta a acção dos docentes, obrigando a um grande esforço por parte de todos os profissionais da escola. Trata-se de um documento muito complexo que pretende estabelecer uma linguagem comum para a descrição da saúde e dos estados relacionados com a saúde no sentido de melhorar a comunicação entre diferentes utilizadores – profissionais de saúde, investigadores, políticos e decisores e o público, incluindo pessoas com incapacidades³². Pela nossa experiência, a informação dos outros intervenientes na avaliação dos alunos com deficiências não chega às escolas e/ou as reuniões entre os vários intervenientes nem sempre são possíveis de realizar, pois os colaboradores são pessoas ligadas a

³² Conforme Objectivos da CIF, p. 7.

outros Ministérios – da Saúde, da Segurança Social – que, não se vendo obrigados a trabalhar com referência à CIF, não colaboram fazendo com que o objectivo do uso deste documento não se cumpra.

Carlos Afonso considera a utilização, na elaboração do relatório técnico-pedagógico, dos “resultados decorrentes da avaliação, obtidos por referência à Classificação Internacional da Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF), da Organização Mundial de Saúde”, um aspecto extremamente controverso. Refere que esta situação “mereceu forte contestação de vários especialistas da área, que realçam, entre outros, o facto da aplicação deste instrumento como critério de avaliação das NEE ser ‘um equívoco’”. Concordamos com o facto de que, conforme refere o autor, “a utilização, no terreno da educação, de um instrumento elaborado para o âmbito da saúde, está apenas a servir como forma de legitimar a separação entre alunos com e sem deficiência, o que vem contrariar toda a tendência registada anteriormente na educação especial”. Carlos Afonso refere ainda que “esta aplicação tem permitido, também, de uma forma administrativa, reduzir o número de alunos elegíveis aproximando-os do valor de referência de 2% por agrupamento” (2008: s/p).

Não querendo, o referido autor, discutir a “qualidade e/ou validade da CIF, bem como a necessidade de avaliações adequadas que ultrapassem uma mera despistagem por ‘olhómetro’”, questiona a sua aplicação neste contexto, salientando que “a centração neste instrumento, numa busca excessiva de catalogação, apenas agrava os efeitos negativos da rotulação com diminutos ganhos para a intervenção”. Carlos Afonso refere ainda ser “fortemente discutível o comprometimento legislativo, para o futuro, com um instrumento que, na sua versão para crianças e jovens, não foi, ainda, totalmente completado, adequado e testado” (ibid.).

Ainda a propósito da utilização da Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde, Mário Nogueira e Vítor Gomes³³, afirmam acreditar que este documento para a elegibilidade de NEE, vulgarmente designado por CIF, “será factor de discriminação, pondo em causa a Escola Inclusiva” (2008:13-14).

De acordo com a nova legislação, no seu Artigo 7.º, o serviço docente no âmbito dos processos de referenciação e de avaliação assume carácter prioritário, devendo concluir-se no mais curto período de tempo, dando preferência à sua execução sobre toda a actividade docente e não

³³ Ver Artigo sobre Educação Especial da Revista “Jornal da FENPROF” de Junho de 2008.

docente, à excepção da lectiva. O serviço de referenciação e de avaliação é de aceitação obrigatória e quando realizado por um docente é sempre integrado na componente não lectiva do seu horário de trabalho. Manuel Rodrigues, referindo-se à formação especializada prevista para docentes na área da educação especial, questiona a suficiência de horas para a “preparação/qualificação para uma tão exigente função educativa” (2008: 30-31) e que, de facto, a formação adequada é de capital importância nos processos de referenciação e de avaliação dos alunos, reflectindo-se este processo no sucesso da sua inclusão.

O novo documento que regulamenta a EE prevê ainda que, sempre que o jovem apresente NEE que o impeçam de adquirir as aprendizagens e competências definidas no currículo, segundo o seu Artigo 14.º, deve a escola complementar o Programa Educativo Individual (PEI) com um Plano Individual de Transição (PIT), destinado a promover a transição para a vida pós-escolar e, sempre que possível, para o exercício de uma actividade profissional com adequada inserção social, familiar ou numa instituição de carácter ocupacional. A implementação do PIT inicia-se três anos antes da idade limite de escolaridade obrigatória sem prejuízo do acompanhamento do PEI. No sentido de preparar a transição do jovem para a vida pós-escolar, o PIT deve promover a capacitação e a aquisição de competências sociais necessárias à inserção familiar e comunitária. Este documento deve ser datado e assinado por todos os profissionais que participam na sua elaboração, bem como pelos pais/encarregados de educação e, sempre que possível, pelo próprio aluno.

A este respeito, Manuel Rodrigues escreve que a “redução/insuficiência de meios (humanos, técnicos ou financeiros) pode ser um verdadeiro impedimento na aquisição das aprendizagens e competências básicas e que o PIT desresponsabiliza o ME e determina o encaminhamento do aluno para as instituições de carácter ocupacional, podendo ser uma “nova situação de gueto social” e colocando, assim, em causa a “real inclusão” (2008:30).

Na nossa perspectiva, um decreto que regulamente a educação especial deve ajudar a escola a preparar-se para receber todos os alunos, para uma verdadeira inclusão. Este documento prevê a organização da escola para os alunos com NEE, o problema é que, neste caso, como noutras situações, a legislação não é acompanhada de outras medidas que permitam colocar em prática as intenções legisladas. O sucesso e a falta de recursos, materiais e humanos, são incompatíveis. As razões economicistas, que lembram o mundo industrial e vêem a escola como uma empresa educativa com preocupações com a máxima racionalização, com a eficiência e com a

eficácia, não servem os interesses da educação, neste caso dos alunos com NEE. A verdade é que, conforme Manuel Rodrigues afirma, se os recursos financeiros dos Agrupamentos de Escola não forem dotados suplementarmente, os Órgãos de Gestão poderão ser tentados a “empurrar” muitos dos alunos com NEE, através do PIT, “como forma de aliviar os constrangimentos orçamentais” (2008:30).

A nova legislação que regulamenta a EE, resume as modalidades específicas de educação nos artigos 23.º a 27.º do Decreto-Lei n.º 3/2008 de 7 de Janeiro e alterações ao Artigo 23.º da Primeira Alteração, por Apreciação Parlamentar, ao mesmo Decreto-Lei, em educação bilingue de alunos surdos, educação de alunos cegos ou com baixa visão, unidades de ensino estruturado para a educação de alunos com perturbações do espectro do autismo, unidades de apoio especializado para a educação de alunos com multideficiência e surdocegueira congénita e intervenção precoce na infância.

Manuel Rodrigues considera que o Ministério da Educação cria um sistema de serviços repartido por cinco redes que classifica como sendo um processo de “guetização”. Este autor refere que, para além, da

“adulteração do princípio educativo da normalização, que impõe a necessidade de adaptação/normalização das escolas para poderem receber todas as crianças e jovens da comunidade (independentemente das suas características, origem e condições), cria-se um factor de discriminação negativa, que em tudo contraria o princípio da igualdade de oportunidades, em nome do qual nasceu a escola inclusiva” (2008: 29).

O mesmo autor questiona as deslocações diárias ou semanais a que as crianças e jovens, que necessitam das modalidades específicas de educação, ficam sujeitos e que obrigam a afastamentos da família, dos pares e da comunidade, considerando, e bem no nosso entender, o valor destas relações, de referência, no domínio dos valores e dos afectos. O autor refere que “nestes contextos, até poderão aprender mais facilmente algumas técnicas. Mas perderão, inevitavelmente, em interações sociais de importância fundamental no processo de educação/formação das suas personalidades, como seres humanos e como cidadãos” (ibid). Manuel Rodrigues questiona a preparação para a futura inserção e participação na comunidade quando os alunos estão “desenraizados” sócio-afectiva e culturalmente, parecendo-lhe que se parte do princípio que estes alunos “nunca hão-de ter qualquer participação social, por causa das suas

incapacidades” e questiona ainda se “o desenraizamento cultural de base”, não vai sustentar novos desenraizamentos e processos de “guetização”, dentro do novo espaço (ibid.).

Julgamos que todas estas questões levantadas pelo autor são, de facto, muito importantes em termos de inclusão e deverão ser motivo de reflexão por parte da tutela.

O Decreto-Lei n.º 3/2008 de 7 de Janeiro, no seu Artigo 31.º, salienta ainda o princípio da não discriminação, referindo que o incumprimento do princípio de que as crianças e jovens com NEE gozam de prioridade na matrícula, tendo direito a frequentar o Jardim de Infância ou a escola nos mesmos termos das restantes crianças, conforme ponto 3 do Artigo 2.º, implica, nos estabelecimentos de educação da rede pública, o início de procedimento disciplinar e nas escolas de ensino particular e cooperativo, a retirada do paralelismo pedagógico e a cessação do co-financiamento, qualquer que seja a sua natureza, por parte da administração educativa central e regional e seus organismos e serviços dependentes.

A propósito da prioridade de matrícula dos alunos com NEE, Manuel Rodrigues refere que se, por um lado, o ME obriga as escolas a dar prioridade à matrícula destes alunos, em simultâneo, “faculta-lhes a possibilidade de se desresponsabilizarem pela educação destas crianças e jovens, trasladando essa responsabilidade para uma rede específica segregada”. (2008:30) Consideramos que, de facto, a discriminação positiva que a medida parece apresentar contrasta com outra possibilidade de discriminação negativa.

Na nossa perspectiva, o Decreto-Lei n.º 3/2008 foi publicado sem ter sido realizado um adequado debate académico e social; surgiu do debate político e tem sofrido muitas críticas: é pouco flexível, limita, restringe, é ambíguo e não resolve a situação de muitos alunos que têm, por exemplo, dislexias, disgrafias, discalculias, dispraxias, défices de atenção, perturbações emocionais e de comportamento, défices de atenção/hiperactividade. Institui um sistema de educação especial que, na prática, continua a promover exclusão, em vez da inclusão – princípio defendido no Tratado de Salamanca, atendendo a que muitos dos alunos com problemas, défices e dificuldades específicas de aprendizagem, deixam de ser atendidos por docentes especializados e ficam, praticamente, condenados ao insucesso escolar, o que muitas vezes pode conduzir à exclusão escolar e mais tarde à exclusão social, não por uma qualquer intencionalidade do corpo docente do ensino regular mas por uma efectiva incapacidade (resultante da ausência de competências) para trabalhar com esta diferença específica.

O Decreto-Lei n.º 3/2008 não se refere ao pessoal auxiliar de acção educativa e tarefeiros – negligenciando o facto da falta de formação especializada e a insuficiente e instável contratação, limitar um trabalho que se pretende que seja de desenvolvimento dos alunos com NEE, ao nível da comunicação, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social.

Na nossa opinião, o Decreto apresenta algumas omissões e ausência de explicitações quando, por exemplo, se refere sempre ao Departamento de EE, enquanto outra legislação recente – relativa ao Concurso para Professores Titulares e à Avaliação de Desempenho dos Docentes – considera a EE como um Grupo do Departamento de Expressões.

Manuel Rodrigues considera o Decreto-Lei n.º 3/2008 um “novo ataque à Escola Inclusiva”, afirmando que culmina um processo de “contra-reforma na educação especial” que há muito tempo o Ministério da Educação vinha implementando. De acordo com o autor, invocando

“... valores e princípios aparentemente avançados – “a equidade educativa, a igualdade, quer no acesso, quer nos resultados, a gestão da diversidade, o sucesso educativo de todas as crianças e jovens, a promoção de uma escola democrática e inclusiva, a valorização da educação e a melhoria da qualidade do ensino” – o governo acabou por instituir um sistema de educação especial que assume a exclusão como regra e a inclusão como excepção” (2008: 28).

O referido autor considera que os destinatários das medidas de educação especial passarão a ser, agora, apenas os alunos surdos, cegos ou com baixa visão, com perturbações do autismo ou com multideficiência. Refere que se volta, explicitamente, à velha categorização da deficiência, agora filtrada pela CIF, e considera um efectivo abandono do conceito das “necessidades educativas especiais”. Manuel Rodrigues escreve que ficam de fora deste restritivo e categorizado conceito, muitos problemas, défices, dificuldades específicas de aprendizagem, a deficiência mental, os défices de atenção/hiperactividade e de memória, as perturbações emocionais e do comportamento (ibid.: 28).

Luís Miranda Correia, referindo-se às intenções do Ministério da Educação em avaliar a aplicação da CIF, escreve um Artigo onde critica fortemente a aplicação desta para eleger os alunos com NEE, começando por referir:

“Numa era em que se pensava, fruto da muita investigação credível existente, que era possível levar a verdadeira inovação às escolas e às salas de aula, eis que, no que respeita à educação

especial, mais uma vez, as metas são traçadas por aqueles que ao deterem o poder decidem quais as políticas desejáveis, descurando o conhecimento científico acerca da forma como, hoje em dia, se deve responder às necessidades dos alunos com necessidades educativas especiais (NEE)” (2008: s/p).

O autor critica, duramente, as mais recentes políticas educativas relativamente à educação especial, nomeando-as de “machadadas”:

“Todas estas machadadas, dadas aos princípios fundamentais que regem os direitos das crianças, designadamente das crianças com NEE, devem-nos envergonhar e fazer com que actuemos com firmeza em defesa desses direitos, expressando um forte espírito de solidariedade que o nosso ministério da educação parece ter esquecido. É que o desafio, o prazer e, tantas vezes, o sofrimento que os professores e os pais sentem ao trabalhar com crianças com NEE ultrapassa, em muito, o que os políticos, os especialistas e os comentadores escrevem ou glosam sobre a forma como se devem educar estas crianças. As descrições abstractas, hipotéticas, por vezes eivadas de idealismo, não passam, na maioria dos casos, de conjecturas altamente desfasadas das realidades da sala de aula. No momento presente, iria mais longe, adicionando-lhes a retórica, o oportunismo político, a ignorância, a insensatez e a arrogância de quem só olha para o umbigo, rejeitando o diálogo a todo o custo, por medo que se descubra que o rei realmente vai nu” (2009: s/p).

No entanto, e na nossa opinião, este Decreto-Lei tem potencialidades. Apesar dos problemas e constrangimentos que possam existir, é muito importante a existência de um diploma de enquadramento para os alunos com NEE. A inexistência de qualquer legislação sobre educação especial ou a não actualização de um documento com 17 anos, seria grave. O novo documento que regulamenta a EE, responsabiliza mais todos os docentes, envolvendo os Directores de Turma (DT) e os docentes responsáveis pelos grupos e turmas onde os alunos com NEE estão integrados; em todo o processo de avaliação e intervenção, aproveita os recursos humanos especializados para os alunos com NEE de carácter permanente, organiza o atendimento a alunos surdos, cegos ou com baixa visão, com multideficiência, surdocegueira congénita e com perturbações do espectro do autismo, ao definir as várias modalidades específicas de educação e prevê a criação dos Centros de Recursos Especializados – Novas Tecnologias de apoio às NEE, mas, com efeito, exclui da classificação muitas crianças e jovens, negando-lhes assim o acompanhamento adequado, o que é profundamente contraditório com os princípios e as práticas de inclusão.

Como referimos anteriormente, consideramos que existe uma incoerência entre o que é legislado no Decreto-Lei n.º 3/2008 e a preocupação com a criação de condições necessárias à sua implementação na medida em que, de acordo com a nossa experiência, as escolas não estão dotadas de meios para colocar em prática as medidas decretadas. Damos como exemplo o

processo de avaliação dos alunos referenciados para a Educação Especial, sabendo que o departamento de educação especial e o serviço de psicologia têm muitas dificuldades em elaborar o relatório técnico-pedagógico pretendido no Artigo 6.º do Decreto-Lei n.º 3/2008 atendendo ao grande número de solicitações que surgem nas escolas, às limitações de tempo dos docentes e psicólogo/a, quando este/a existe e aos constrangimentos resultantes da dificuldade em conseguir a contribuição dos encarregados de educação, serviços de saúde e outros intervenientes no processo. Um outro exemplo de incoerência entre o que é legislado e a preocupação com a criação de condições necessárias à sua implementação, tem a ver com a falta de formação técnico-pedagógica que ainda se verifica nas nossas escolas, sendo exigido que se elaborem avaliações aos alunos referenciados para a educação especial com base na Classificação Internacional da Funcionalidade (CIF) sem que o pessoal docente e não docente envolvido tenha formação nessa área. Salientamos o facto de, com base na nossa experiência, reconhecer este processo como muito complexo, de grande responsabilidade e grandes exigências em termos temporais. Para além disso, o documento da CIF conduz a uma ambiguidade de interpretações que leva a uma necessária análise, reflexão, discussão e muitas vezes à necessidade de recuar depois de verificadas diferentes interpretações por parte dos vários intervenientes no processo.

2. Análise comparada do Decreto-Lei n.º 3/2008 com o Decreto-Lei n.º 319/1991

O Decreto-Lei n.º 319/91 veio, pela primeira vez, instituir a integração de crianças e jovens portadoras de incapacidade física e cognitiva nas chamadas escolas regulares. No preâmbulo do referido Decreto pode constatar-se a preocupação com a necessidade de actualizar e alargar o alcance da legislação que há mais de uma década regulava a integração dos alunos portadores de deficiência, a consciência de evolução nos conceitos relacionados com a educação especial a nível nacional e internacional, as profundas alterações na educação portuguesa decorrentes da publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo em Portugal e as recomendações dos organismos internacionais a que Portugal pertence e que apontavam para o acesso dos alunos deficientes ao ensino regular. Como objectivos mais concretos deste Decreto-Lei pode ler-se no seu preâmbulo:

“A substituição da classificação em diferentes categorias, baseada em decisões de foro médico, pelo conceito de «alunos com necessidades educativas especiais», baseado em critérios pedagógicos; a crescente responsabilização da escola regular pelos problemas dos alunos com deficiência ou com dificuldades de aprendizagem; a abertura da escola a alunos com necessidades educativas especiais, numa perspectiva de «escola para todos»; um mais explícito reconhecimento do papel dos pais na orientação educativa dos seus filhos; a

consagração, por fim, de um conjunto de medidas cuja aplicação deve ser ponderada de acordo com o princípio de que a educação dos alunos com necessidades educativas especiais deve processar-se no meio menos restritivo possível, pelo que cada uma das medidas só deve ser adoptada quando se revele indispensável para atingir os objectivos educacionais” (Decreto-Lei n.º 319/91).

A propósito deste documento, Carlos Afonso (2008) recorda que:

“(…) na altura da sua publicação, ele se mostrou de grande utilidade e com um espírito muito inovador. Com efeito, apesar das equipas de apoio à integração, no âmbito do Ministério da Educação, já desenvolverem trabalho específico, desde 1975/76, ainda se mantinha, em 1991, uma lacuna legislativa sobre o seu campo de acção. Nesse sentido, a regulamentação do apoio aos alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE), então feita, representou um grande avanço no campo da Educação Especial, legitimando práticas existentes e possibilitando a emergência de novas formas de atendimento” (2008: s/p).

Contudo, o mesmo autor reconhece que, do ponto de vista legislativo, o Decreto-lei 319/91 precisava de ser revisto, identificando várias omissões, contradições e ambiguidades. Por exemplo:

“(…) permitiu consolidar a permanência dos alunos com NEE na escola regular, mas ao não explicitar a integração como um direito indiscutível das crianças manteve a sua aceitação no âmbito do livre arbítrio de cada escola. Este facto talvez se compreenda pela existência de algum excessivo “optimismo pedagógico”, dominante no discurso da Educação Especial, nos finais da década de 80, que acreditava na transformação da escola regular, enquanto sistema, a partir do aumento do número de alunos com NEE integrados, o que se veio a verificar ser irrealista” (ibid.).

Salientamos ainda o facto de o Ministério da Educação não ter dotado as escolas de professores e pessoal técnico qualificado neste domínio, o que provocou muitas dificuldades e insegurança naqueles que, diariamente, tinham de trabalhar com estes alunos.

Carlos Afonso salienta a introdução legislativa do conceito de NEE no Decreto-Lei n.º 319/91, contudo “a sua pouca clarificação possibilitou que, na prática, tivesse um cariz demasiado abrangente, envolvendo uma população muito diversificada”. A Educação Especial passou a ser vista como a única opção para “todas as situações de diversidade dentro da escola, pelo que qualquer criança que fugisse à ‘norma’ para lá era encaminhada”, o que conduziu, segundo o autor a respostas educativas menos adequadas. (ibid.), ou seja, de um documento com um conceito demasiado abrangente sobre NEE passamos para um documento com um conceito demasiado restritivo, não se adequando, qualquer um deles à realidade existente.

O referido autor considera que o Decreto-Lei 3/2008 abriu “um novo quadro conceptual com reflexos na intervenção nas escolas” e, apesar de vários aspectos positivos, refere que “neste diploma, existem múltiplas perspectivas de retrocesso do percurso da educação especial.” Ainda de acordo com o autor, um desses retrocessos “tem a ver com a ‘redefinição’ do conceito de NEE, na sequência do que já fora disposto no Decreto-Lei 6/2001”³⁴, salientando que esta definição leva ao entendimento geral da restrição dos apoios especializados para os alunos com deficiência diagnosticada depois da, conforme recorda o autor, tentativa de ultrapassagem dos “modelos médicos como determinantes do funcionamento dos sujeitos e para a consciência do papel determinante do envolvimento escolar, social e comunitário nas necessidades do sujeito” (ibid.).

Carlos Afonso afirma que parece que se retorna “à ideia de uma educação especial centrada no défice em que existe uma maior preocupação com a intervenção especializada de remediação ou compensação dos alunos, em detrimento das mudanças do contexto”. Considera o autor que, assim sendo, incorre-se em “dois erros crassos”:

“Um deles, é não ter em conta que as respostas na educação especial têm de estar profundamente imbricadas nas transformações da escola regular, em especial com aquilo que tem de ser feito nos contextos de sala de aula, no sentido de se criarem processos de diferenciação curricular que permitam atender, de forma positiva, toda a diversidade existente. O outro erro deriva da “exclusão” de um conjunto assinalável de alunos que tendo, embora, NEE não são considerados para efeitos de intervenção da educação especial” (ibid.).

Carlos Afonso conclui que este facto até poderia não ser grave se “fossem criadas outras formas de atendimento”, todavia, considera que “a observação da realidade permite-nos entender que os denominados “apoios educativos” nas escolas não conseguem, face à sua organização, cumprir tais funções”. Refere-se a um “baldio pedagógico” que “ninguém quer assumir” (ibid.).

De acordo com a nossa experiência, as observações feitas pelo autor têm toda a razão de ser. De facto, assistimos nas escolas a uma situação preocupante, pois muitos dos alunos até então apoiados pela Educação Especial deixaram de o ser e, como as escolas não possuem recursos humanos suficientes, muitos alunos com dificuldades de aprendizagem ficaram sem o apoio de que tanto necessitavam. Sabendo nós que a maioria desses alunos pertencem a famílias social e

³⁴ No Artigo 1.º do Decreto-Lei n.º 3/2008 pode ler-se que os apoios especializados visam responder às “necessidades educativas especiais dos alunos com limitações significativas ao nível da actividade e da participação num ou vários domínios de vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais, de carácter permanente, resultando em dificuldades continuadas ao nível da comunicação, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social”.

economicamente desfavorecidas, sem possibilidade de recorrer a outros meios para superarem as dificuldades, estes alunos acabam por ficar sem o acompanhamento adequado.

Salientamos o facto de a nova legislação para a educação especial ter sido firmada num período em que as escolas se vêm obrigadas a gerir os seus recursos humanos, em termos de pessoal docente, tendo em conta muitas outras necessidades resultantes das novas políticas educacionais: aulas de substituição, apoio ao estudo, criação de equipas para a realização de vários projectos e candidaturas (ambientais, TEIP, CEF, etc.), criação de várias comissões (de avaliação de professores, de reformulação dos documentos estruturantes das escolas face a nova legislação - Estatuto do Aluno, o próprio Decreto-Lei n.º 3/2008, novo Estatuto da Carreira Docente, etc.). Para além disso, este aumento de carga de trabalho docente sem o aumento de recursos humanos, significa, na nossa perspectiva, que efectivamente não existe vontade política para a sua concretização. O facto é que muitas vezes assistimos a uma desvalorização da importância dos apoios educativos e vemos canalizados os recursos humanos para projectos com uma visibilidade mais imediata sem que se reconheça que o apoio aos alunos com dificuldades de aprendizagem não abrangidos pela Educação Especial afecta os resultados do sucesso escolar, também hoje, muito valorizado pelo Ministério da Educação.

Relativamente aos dois Diplomas, resumimos as principais diferenças no quadro que se segue, construindo para o efeito algumas categorias de análise.

Quadro I – Principais diferenças entre o Decreto-Lei n.º 319/91 e o Decreto-Lei n.º 3/2008

Decretos Categorias	Decreto-Lei n.º 319/91	Decreto-Lei n.º 3/2008
Aplicação	Refere-se ³⁵ “aos alunos com necessidades educativas especiais que frequentam os estabelecimentos públicos de ensino dos níveis básico e secundário”, e embora seja referido que as medidas constantes no diploma se aplicam a alunos com NEE, este conceito não aparece definido para efeitos do mesmo, fazendo-se apenas uma ligeira alusão, no preâmbulo, a “alunos com deficiências ou com dificuldades de aprendizagem”.	O novo regime jurídico alarga o âmbito da aplicação à educação pré-escolar do sector público e a todos os níveis dos sectores particular e cooperativo ³⁶ e introduz a definição da população-alvo da educação especial ³⁷ bem como dos objectivos ³⁸ desta última, circunscrevendo essa população ³⁹ às crianças e jovens que apresentam NEE decorrentes de alterações funcionais e estruturais de carácter permanente que se traduzem em dificuldades continuadas em diferentes domínios, necessitando, por isso, da mobilização de serviços especializados para a promoção do seu potencial de funcionamento biopsicossocial.
Organização das Escolas	Nada refere sobre o assunto.	Refere a necessidade de as escolas incluírem nos seus projectos educativos as adequações ⁴⁰ , relativas ao processo de ensino e de aprendizagem, de carácter organizativo e de funcionamento, necessárias à resposta educativa dos alunos que beneficiem de EE, salientando a obrigatoriedade das estratégias e actividades que visam o apoio personalizado aos alunos com NEE ⁴¹ integrarem o Plano Anual de

³⁵ Ver Artigo 1.º do Decreto-Lei n.º 319/91 de 23 de Agosto.

³⁶ Ver Ponto 1 do Artigo 1.º do Decreto-Lei n.º 3/2008 de 7 de Janeiro.

³⁷ Ver Ponto 1 do Artigo 1.º do Decreto-Lei n.º 3/2008 de 7 de Janeiro.

³⁸ Ver Ponto 2 do Artigo 1.º do Decreto-Lei n.º 3/2008 de 7 de Janeiro.

³⁹ Cf. Preâmbulo do Decreto-Lei n.º 3/2008 de 7 de Janeiro.

⁴⁰ Ver Ponto 1 do Artigo 4.º do Decreto-Lei n.º 3/2008 de 7 de Janeiro.

⁴¹ Ver Ponto 4 do Artigo 16.º do Decreto-Lei n.º 3/2008 de 7 de Janeiro.

		<p>Actividades da Escola de acordo com o Projecto Educativo e de este, dever conter⁴², para além das metas e das estratégias que a escola se propõe realizar para apoiar os alunos com NEE, a identificação das respostas específicas diferenciadas para alunos com deficiência auditiva ou visual, com perturbações do espectro do autismo e com multideficiência. Estabelece a criação de uma rede de escolas de referência⁴³ de ensino bilingue para alunos surdos e para a educação de alunos cegos ou com baixa visão. Estabelece a possibilidade de os agrupamentos de escolas desenvolverem respostas específicas diferenciadas através da criação de unidades⁴⁴ de ensino estruturado para a educação de alunos com perturbações do espectro do autismo e de unidades de apoio especializado para a educação de alunos com multideficiência e surdocegueira congénita. Ainda no que diz respeito à organização, fica prevista a frequência de instituições de educação especial⁴⁵ por alunos com NEE, bem como o modo de integração⁴⁶ em ambientes de escola inclusiva e integradora, as condições de funcionamento e financiamento das instituições de educação especial⁴⁷ e as condições de acesso e de frequência dos alunos com NEE⁴⁸ em instituições de ensino particular de EE ou cooperativas e associações de ensino especial.</p>
Processo de Referenciação	Nada refere sobre o assunto.	<p>Estabelece um processo de referenciação⁴⁹ bem estruturado, o que deverá ocorrer o mais precocemente possível, podendo a referenciação ser efectuada aos órgãos de administração ou gestão da escola por iniciativa dos pais ou encarregados de educação, do conselho executivo, dos docentes ou de outros técnicos que intervêm com a criança ou jovem.</p>
Processo de Avaliação	Quanto ao processo de avaliação ⁵⁰ , atribui aos professores do ensino	Atribui ao departamento de EE das escolas e aos serviços de psicologia e orientação a responsabilidade

⁴² Ver Ponto 5 do Artigo 16.º do Decreto-Lei n.º 3/2008 de 7 de Janeiro.

⁴³ Ver Ponto 2 do Artigo 4.º do Decreto-Lei n.º 3/2008 de 7 de Janeiro.

⁴⁴ Ver Ponto 3 a 5 do Artigo 4.º do Decreto-Lei n.º 3/2008 de 7 de Janeiro.

⁴⁵ Ver Ponto 6 do Artigo 4.º da Primeira Alteração, por Apreciação Parlamentar, ao Decreto-Lei n.º 3/2008 de 7 de Janeiro, em 4 de Março/2008.

⁴⁶ Ver Ponto 7 do Artigo 4.º da Primeira Alteração, por Apreciação Parlamentar, ao Decreto-Lei n.º 3/2008 de 7 de Janeiro, em 4 de Março/2008.

⁴⁷ Pontos 9 e 10 do Artigo 4.º da Primeira Alteração, por Apreciação Parlamentar, ao Decreto-Lei n.º 3/2008 de 7 de Janeiro, em 4 de Março/2008.

⁴⁸ Ponto 10 do Artigo 4.º da Primeira Alteração, por Apreciação Parlamentar, ao Decreto-Lei n.º 3/2008 de 7 de Janeiro, em 4 de Março/2008.

⁴⁹ Ver Artigo 5.º do Decreto-Lei n.º 3/2008 de 7 de Janeiro.

⁵⁰ Ver artigos 12.º a 14.º do Decreto-Lei n.º 319/91 de 23 de Agosto.

	<p>regular e de educação especial a avaliação de situações menos complexas e aos Serviços de Psicologia e Orientação (SPO), em colaboração com os serviços de saúde escolar, a responsabilidade da avaliação das situações mais complexas e não menciona nenhum modelo a partir do qual deverá ser feita a avaliação dos alunos.</p>	<p>da elaboração de um relatório técnico-pedagógico relativo às situações referenciadas. Sustenta que os resultados decorrentes da avaliação constantes no relatório técnico-pedagógico devem ser obtidos por referência à CIF e estabelece as regras relativas ao serviço docente no âmbito do processo de referenciação e de avaliação⁵¹.</p>
<p>Planificação e Programação Educativa</p>	<p>Estabelece dois documentos oficiais⁵²: um PEI para todas as situações consideradas complexas, complementado por um PE para os alunos que estejam abrangidos pela medida “ensino especial”, não mencionando modelos de planos ou de programas educativos. Define os itens do PEI e do PE, estabelece os SPO como responsáveis pela elaboração do PEI e os professores de educação especial pela elaboração do PE devendo estes últimos contar, para esse efeito, com a colaboração dos técnicos responsáveis pela execução do programa e superintender a sua execução. Refere ainda que o PE é submetido à aprovação do órgão de administração e gestão da escola, deve ser elaborado para um ano escolar e pode ser revisto perante determinadas condições⁵³, não fazendo referências explícitas a planos de transição para a vida activa.</p>	<p>Estabelece um único documento oficial denominado Programa Educativo Individual (PEI)⁵⁴ o qual fixa e fundamenta as respostas educativas e respectivas formas de avaliação utilizadas. Para cada aluno introduz nos itens do PEI os indicadores de funcionalidade, bem como os factores ambientais que funcionam como facilitadores ou como barreiras à participação e à aprendizagem, por referência à CIF, estabelece que o PEI deve ser elaborado⁵⁵, conjunta e obrigatoriamente, pelo docente do grupo ou turma ou DT, o docente de EE e pelos serviços implicados na elaboração do relatório acima referenciado, introduz a figura do coordenador do PEI⁵⁶, na pessoa do director de turma, professor do 1.º ciclo ou educador. Apresenta um modelo de PEI e estabelece um prazo de 60 dias, após a referenciação, para elaboração do PEI⁵⁷ e que, este deve ser revisto⁵⁸ a qualquer momento e, obrigatoriamente, no final de cada nível de educação e ensino e no final e de cada ciclo do ensino básico. Estabelece, ainda, a obrigatoriedade de se efectuar um relatório circunstanciado⁵⁹, no final do ano lectivo, dos resultados obtidos por cada aluno no âmbito da aplicação das medidas estabelecidas no PEI e introduz um PIT⁶⁰ que deve complementar o PEI no caso dos jovens cujas necessidades educativas sejam impeditivas de</p>

⁵¹ Ver Pontos 1,2 e 4 do Artigo 6. do Decreto-Lei n.º 3/2008 e Pontos 3, 5 e 6 do mesmo Artigo da Primeira Alteração, por Apreciação Parlamentar, ao mesmo Decreto-Lei.

⁵² Ver artigos 14.º a 17.º do Decreto-Lei n.º 319/91 de 23 de Agosto.

⁵³ Ver Artigo 19.º do Decreto-Lei n.º 319/91 de 23 de Agosto.

⁵⁴ Ver Artigos 8.º e 9.º do Decreto-Lei n.º 3/2008 de 7 de Janeiro.

⁵⁵ Ver Artigo 10.º do Decreto-Lei n.º 3/2008 de 7 de Janeiro.

⁵⁶ Ver Artigo 11.º do Decreto-Lei n.º 3/2008 de 7 de Janeiro.

⁵⁷ Ver Ponto 1 do Artigo 12.º do Decreto-Lei n.º 3/2008 de 7 de Janeiro.

⁵⁸ Ver Ponto 1 do Artigo 13.º do Decreto-Lei n.º 3/2008 de 7 de Janeiro.

⁵⁹ Ver Pontos 2 a 6 do Artigo 13.º do Decreto-Lei n.º 3/2008 de 7 de Janeiro.

⁶⁰ Ver Artigo 14.º do Decreto-Lei n.º 3/2008 de 7 de Janeiro.

		adquirirem as aprendizagens e competências definidas no currículo.
Medidas educativas	<p>Define as medidas do regime educativo especial⁶¹, considerando que consistem na adaptação das condições em que se processa o ensino-aprendizagem dos alunos com NEE, considerando a possibilidade de equipamentos especiais de compensação (material didáctico e dispositivos de compensação), de adaptações materiais, de adaptações curriculares, de condições especiais de matrícula, de frequência e de avaliação, de adequação na organização de classes ou turmas, de apoio pedagógico acrescido e de ensino especial, podendo esta última medida consistir em currículo escolar próprio ou em currículo alternativo, não conseguindo evitar a confusão entre adaptações curriculares, currículo escolar próprio e currículo alternativo, uma vez que: por adaptações curriculares se entende a redução parcial do currículo e/ou a dispensa da actividade que se revele impossível de executar em função da deficiência sem que estas adaptações não prejudiquem o cumprimento dos objectivos gerais dos ciclos e níveis de ensino frequentados e depois de se verificar que o recurso a equipamentos especiais de compensação não é suficiente; por currículo escolar próprio entende-se um currículo que tem por padrão os currículos do regime educativo comum mas adaptados ao grau e tipo de deficiência; e como currículo alternativo, um currículo que substitua o do regime educativo comum e proporcione a aprendizagem de conteúdos específicos.</p>	<p>A adequação do processo de ensino e de aprendizagem⁶², integra medidas educativas que visam promover a aprendizagem e a participação dos alunos com NEE, considerando que constituem medidas educativas: o apoio pedagógico personalizado; as adequações curriculares individuais (ACI); as adequações no processo de matrícula; o currículo específico individual (CEI); e as tecnologias de apoio. As medidas educativas referidas podem ser aplicadas cumulativamente, com excepção das ACI e do CEI, e pressupõem o planeamento de estratégias e de actividades que visam o apoio personalizado aos alunos com NEE de carácter permanente que integram obrigatoriamente o plano de actividades da escola de acordo com o seu projecto educativo.</p>

⁶¹ Ver artigos 2.º a 11.º do Decreto-Lei n.º 319/91 de 23 de Agosto.

⁶² Ver Artigo 16.º do Decreto-Lei n.º 3/2008 de 7 de Janeiro.

Acumulação de Medidas de Educação Especial	Refere que as medidas de ensino especial (currículo escolar próprio e currículo alternativo) podem ser aplicadas em acumulação ⁶³ com as outras medidas previstas no regime educativo especial.	Salieta que, as únicas medidas que não podem ser aplicadas cumulativamente ⁶⁴ são as adequações curriculares individuais e o currículo específico individual.
Modalidades Específicas de Educação	Nada refere sobre o assunto.	O novo documento legisla, detalhadamente, em 5 Artigos ⁶⁵ , sobre a educação bilingue de alunos surdos, a educação de alunos cegos ou com baixa visão, as unidades de ensino estruturado para a educação de alunos do espectro do autismo, as unidades de apoio especializado para a educação de alunos com multideficiência e surdocegueira congénita e intervenção precoce na infância.
Adequações na Organização de Classes ou Turmas	A medida prevista refere a impossibilidade das turmas que integram alunos com NEE terem mais de 20 alunos ⁶⁶ .	Esta medida foi excluída e apenas é referido ⁶⁷ que o PEI constitui o único documento válido para efeitos de distribuição de serviço docente e não docente e constituição de turmas.
Serviço Docente e não Docente	Nada refere sobre o assunto.	Estabelece, em dois artigos distintos, o que se entende por serviço docente e serviço não docente no âmbito da educação especial ⁶⁸ . Reservando aos docentes de educação especial a leccionação das áreas curriculares específicas que não fazem parte da estrutura curricular comum (leitura e escrita em Braille, orientação e mobilidade, treino de visão, actividade motora adaptada, etc), as adequações do currículo para os alunos surdos (LGP ⁶⁹ , Português e Língua Estrangeira) e os conteúdos conducentes à autonomia pessoal e social do aluno com Currículo Específico Individual. Ainda de acordo com a referida legislação,

⁶³ Ver Ponto 4 do Artigo 11.º do Decreto-Lei n.º 319/91 de 23 de Agosto.

⁶⁴ Ver Ponto 3 do Artigo 16.º do Decreto-Lei n.º 3/2008 de 7 de Janeiro.

⁶⁵ Ver Artigos 23.º a 27.º do Decreto-Lei n.º 3/2008 de 7 de Janeiro e Artigo 23.º da Primeira Alteração, por Apreciação Parlamentar, ao Decreto-Lei n.º 3/2008 de 7 de Janeiro.

⁶⁶ Ver Ponto 1 do Artigo 9.º do Decreto-Lei n.º 319/91 de 23 de Agosto.

⁶⁷ Ver Ponto 2 do Artigo 12.º do Decreto-Lei n.º 3/2008 de 7 de Janeiro.

⁶⁸ Ver Artigos 28.º e 29.º do Decreto-Lei n.º 3/2008 de 7 de Janeiro.

⁶⁹ Língua Gestual Portuguesa.

		cabe ao docente de educação especial o apoio à utilização de materiais didáticos adaptados e tecnologias de apoio ⁷⁰ , bem como reforçar e desenvolver competências específicas do apoio pedagógico personalizado ⁷¹ , se a gravidade da situação dos alunos e a especificidade das competências a desenvolver, o justificar.
Certificação	Estabelece a criação de um certificado ⁷² para os alunos sujeitos a um currículo alternativo no âmbito da medida “ensino especial”.	Estabelece a necessidade de se adequarem os instrumentos de certificação ⁷³ da escola às necessidades específicas dos alunos que seguem o seu percurso escolar com PEI, devendo estes ser normalizados e conter a identificação das medidas que foram aplicadas.
Encaminhamento de Alunos para as Instituições de Ensino Especial	Prevê o encaminhamento ⁷⁴ apropriado de alunos com NEE, nomeadamente, a frequência de uma instituição de EE, nos casos em que a aplicação das medidas previstas no Artigo 2.º se revele comprovadamente insuficiente em função do tipo e grau de deficiência.	Menciona a assunção clara de uma perspectiva de inclusão que não dispensa a análise da singularidade de cada caso e uma lógica de adequação das respostas educativas, para as quais se criaram condições de especialização. Para o bom desenvolvimento da EE nas escolas regulares é definida a possibilidade de os agrupamentos de escolas estabelecerem parcerias com as instituições públicas, particulares, de solidariedade social e centros de recursos especializados ⁷⁵ . Prevê também a integração de crianças e jovens com NEE em instituições de educação especial ⁷⁶ quando estas requeiram intervenções especializadas e diferenciadas que, comprovadamente, não sejam passíveis de concretizar, total ou parcialmente, noutro estabelecimento de educação ou de ensino. Define objectivos e condições de funcionamento, financiamento e de acesso e de frequência. O novo documento, após alterações por apreciação parlamentar, salienta que o Estado reconhece, na educação das crianças e jovens com NEE, o papel de relevo das instituições de educação especial.

⁷⁰ Ver Ponto 5 do Artigo 28.º do Decreto-Lei n.º 3/2008 de 7 de Janeiro.

⁷¹ Ver Ponto 3 do Artigo 17.º do Decreto-Lei n.º 3/2008 de 7 de Janeiro.

⁷² Ver Artigo 20.º do Decreto-Lei n.º 319/91 de 23 de Agosto.

⁷³ Ver Artigo 15.º do Decreto-Lei n.º 3/2008 de 7 de Janeiro.

⁷⁴ Ver Artigo 12.º do Decreto-Lei n.º 319/91 de 23 de Agosto.

⁷⁵ Ver Artigo 30.º do Decreto-Lei n.º 3/2008 de 7 de Janeiro e da Primeira Alteração, por Apreciação Parlamentar, ao Decreto-Lei n.º 3/200 de 7 de Janeiro, em 4 de Março de 2008.

⁷⁶ Ver Pontos 6 a 10 do Artigo 4.º e Pontos 1 a 4 do Artigo 4.º - A da Primeira Alteração, por Apreciação Parlamentar, ao Decreto-Lei n.º 3/200 de 7 de Janeiro, em 4 de Março de 2008.

Em síntese, pode considerar-se que o Decreto-Lei n.º 319/91 teve como “mérito” principal a tentativa de inclusão, nas escolas regulares, de crianças e jovens com NEE com o objectivo principal de desenvolver competências de sociabilidade e aceitação de uma diferença tradicionalmente excluída dos espaços escolares e instituições públicas. Como demérito pode apontar-se a ausência de preparação científica e pedagógica docente para receber nas escolas regulares estas crianças e jovens, bem como a ausência de recursos materiais e de acompanhamento adequado da implementação da medida, o que desde logo comprometia o sucesso da mesma. Relativamente ao Decreto-Lei n.º 3/2008 e sendo este de aplicação mais recente, pode desde já considerar-se que a definição, extremamente restritiva, de NEE, exclui de um acompanhamento adequado muitas crianças e jovens que apresentam outro tipo de deficiências não abrangidas na definição elaborada, ao mesmo tempo que não contempla um tipo específico de acompanhamento para estas crianças não abrangidas. Na nossa perspectiva, esta restrição conceptual tem subjacente preocupações de carácter economicista em detrimento de preocupações de carácter pedagógico e de princípios de igualdade, prejudicando de forma inquestionável as crianças e jovens oriundas de famílias socioeconomicamente desfavorecidas que não possuem a informação e os recursos económicos necessários para fornecer aos seus descendentes o apoio que o Estado deixa de lhes proporcionar.

A este propósito, Carlos Afonso refere-se a “(in)clusão” e escreve⁷⁷ que,

“O pouco tempo decorrido desde a publicação do Decreto-Lei 3/2008, de 7 de Janeiro, não permite, ainda, retirar conclusões definitivas sobre os seus efeitos. Contudo, a sua formulação e as práticas de alguns sectores, fazem antever a probabilidade de que ele, mais do que instrumento para práticas inovadoras, configure e legitime um retrocesso na Educação especial” (2008: s/p).

Consideramos que este epílogo reflecte a opinião dos profissionais que se ocupam com as questões da Educação Especial. Passado mais de um ano da publicação do Decreto-Lei n.º 3/2008, assistimos a um clima de descontentamento por parte dos docentes, não apenas dos de educação especial mas também dos do ensino regular, por verem diminuídos os recursos para apoiar os alunos com dificuldades de aprendizagem, bem como, por parte de muitos encarregados de educação que viram ser retirados aos seus educandos apoios que reconheciam como uma mais-valia para o seu sucesso escolar, comprovando assim na prática o que a leitura do documento fazia prever.

⁷⁷ No seu Artigo sobre Educação Especial em Portugal no n.º2 da Revista OPS.

3. Outra Legislação sobre Educação Especial

Realçamos agora um facto que verificámos e que julgamos incompreensível. Referimo-nos a algumas citações do Despacho n.º 20 956/2008 de 11 de Agosto que, no âmbito da promoção de medidas de combate à exclusão social e de igualdade de oportunidades ao acesso e sucesso escolar, legisla sobre apoios financeiros a alunos com deficiência. Podemos ler, no seu Artigo 13.º, termos como: “Alunos deficientes”; “currículo alternativo” e “salas de apoio permanente” – conceitos completamente desactualizados num documento posterior ao Decreto-Lei n.º 3/2008.

Destacamos também o facto de, a partir do Concurso de Professores de 2006, os docentes da EE concorrerem apenas pela especialização (Grupos: 910 – Deficiência mental-motora; 920 – Deficiência auditiva; e 930 – Deficiência visual) sem ser considerada a formação inicial do docente. Entendemos que a transversalidade de ciclos a que estão obrigados os docentes da EE, dificulta a eficácia do atendimento a estes alunos. A realidade passa a ser: um educador de Infância com especialização em EE pode atender alunos até ao secundário e um docente do secundário com especialização em EE pode apoiar crianças da educação pré-escolar, negligenciando assim as especificidades de cada ciclo de ensino, associadas às respectivas idades dos seus frequentadores e comprometendo o acompanhamento a realizar.

4. Análise do Decreto-Lei n.º 3/2008 à luz de alguns Documentos Internacionais sobre Educação Especial/Inclusão

Actualmente existem vários documentos internacionais com preocupações de inclusão dos alunos com NEE. Iremos neste estudo analisar apenas três por entendermos que os mesmos são de capital importância: a Declaração de Salamanca (1994); o Artigo 24.º sobre educação, da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2006) e a Declaração de Lisboa sobre Educação Especial (2007). Tentaremos, ainda, analisar de que modo é que o novo Decreto-Lei nacional – n.º 3/2008 – enquadra os objectivos, o conceito de inclusão e as recomendações ao nível da organização escolar patentes nos referidos documentos.

No âmbito deste trabalho, consideramos pertinente analisar a legislação no que diz respeito aos seus objectivos e indicadores do processo de inclusão e da organização da escola, à luz dos documentos internacionais referidos. Assim sendo, e começando pelo preâmbulo, vejamos o que refere o Decreto-Lei n.º 3/2008: “Constitui desígnio do XVII Governo Constitucional promover

a igualdade de oportunidades, valorizar a educação e promover a melhoria da qualidade do ensino. Um aspecto determinante dessa qualidade é a promoção de uma escola democrática e inclusiva, orientada para o sucesso educativo de todas as crianças e jovens”.

Consideramos que existe uma certa incoerência entre o preâmbulo e o articulado do documento, na medida em que a leitura daquilo que constitui a apresentação do Decreto-Lei n.º 3/2008 pressupõe intenções que depois não vemos desenvolvidas nas medidas apresentadas nos Artigos do referido decreto. Assim, entendemos que embora o preâmbulo do documento saliente a noção de uma escola democrática e inclusiva, preocupações presentes no Tratado de Salamanca, verificamos que as medidas apresentadas nos Artigos não são suficientes para garantir uma política de qualidade orientada para o sucesso educativo de todos os alunos. Para além disso, ao lermos o que está escrito no final do primeiro parágrafo do preâmbulo; “... importa planear um sistema de educação flexível, pautado por uma política global integrada, que permita responder à diversidade de características e necessidades de todos os alunos que implicam a inclusão das crianças e jovens com necessidades educativas especiais...”.

Temos alguma dificuldade em compreender o que realmente pretende ser dito, entendendo que deveria ser dada maior e melhor atenção à redacção de um documento de capital importância, devendo este ser muito claro e objectivo.

4.1. Análise da Declaração de Salamanca de 1994 – Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais

A leitura da Declaração de Salamanca de 1994 permite concluir que o Decreto-Lei n.º 3/2008 reproduz os objectivos, o conceito de “Inclusão” e as preocupações ao nível da organização da escola para a referida inclusão presentes na Declaração. Porém, este documento, que resultou de uma Conferência Mundial de Educação Especial, realizada em Espanha entre 7 e 10 de Junho de 1994, onde estiveram representados 88 governos e 25 organizações internacionais, prevê princípios, políticas e práticas que não são exequíveis perante as condições que conhecemos na realidade das escolas portuguesas. Consideramos que faltam nas nossas escolas meios para concretizar os princípios presentes nos referidos documentos, nomeadamente, formação de pessoal (docente e não docente) e condições financeiras. O novo Decreto-Lei, embora tenha progredido relativamente ao Decreto-Lei n.º 319/91 e contenha as intenções presentes na Declaração de Salamanca, não garante a inclusão dos alunos com NEE.

O preâmbulo do Decreto-Lei n.º 3/2008, bem como vários artigos ao longo do Diploma, reflectem um princípio muito importante para a inclusão dos alunos com NEE e que está bem patente na Declaração de Salamanca que, no seu ponto 7, das orientações para acções em níveis regionais e internacionais, refere que um

“Princípio fundamental da escola inclusiva é de que todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter. Escolas inclusivas devem reconhecer e responder às necessidades diversas de seus alunos, acomodando ambos os estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade a todos através de um currículo apropriado, arranjos organizacionais, estratégias de ensino, uso de recursos e parceria com as comunidades (...)”.

O Decreto-Lei n.º 3/2008 refere-se à organização das escolas para a inclusão dos alunos com NEE⁷⁸ e, tal como a Declaração de Salamanca, destaca que “Administradores locais e directores de escolas podem ter um papel significativo quanto a fazer com que as escolas respondam mais às crianças com necessidades educativas especiais desde que a eles sejam fornecidos devida autonomia e adequado treinamento para que possam fazê-lo” (Ponto 33). Todavia, consideramos que as escolas portuguesas continuam a não ter autonomia (curricular, financeira, pedagógica, educativa) para adoptar procedimentos mais flexíveis (ex: horários) e para mobilizar outros recursos (materiais e humanos). Os agrupamentos de escolas não possuem, em geral, um quadro de docentes de educação especial que permita o apoio especializado a prestar de acordo com este Decreto. Atenda-se que, por exemplo, se criou o Quadro de Docentes de Educação Especial, antes de sair esta legislação.

Sanches & Teodoro referem que a Educação Inclusiva está a “ganhar raízes no discurso dos políticos e *experts* da Educação, desde a celebração de compromissos internacionais, como é o caso da Declaração de Salamanca” (2007: s/p) e acrescentam:

“Preconiza-se que a Educação Especial, uma educação paralela ao sistema de Educação Regular, dê lugar a práticas educativas inclusivas que, partindo da diversidade humana como uma mais valia e usando metodologias de diferenciação inclusiva e de aprendizagem cooperativa, possam gerar o sucesso de todos através do sucesso de cada um, caminhando, assim, para o despontar de um novo paradigma de escola. (...) A acção pedagógico-educativa aparenta estar mais próxima da modalidade Educação Especial, o que nos permite questionar se os 'actores' principais co-responsáveis pela gestão da diferença/diversidade na escola estão a desempenhar o papel que lhes é atribuído e o que é que os impede que tal aconteça” (ibid.).

⁷⁸ Ver Artigo 4.º do referido Decreto-Lei.

A adequação da legislação portuguesa à legislação produzida no âmbito da União Europeia evidencia a existência de uma regulação supranacional das políticas educativas nacionais.⁷⁹

A este propósito, Fátima Antunes (2004: 178-179) refere a existência de uma

“*agenda* política nacional para a educação que é *globalmente estruturada* não só porque se inscreve no conjunto de problemas – produzidos e/ou condicionados por fenómenos globais – com que o Estado Português se confronta(va), como porque as respostas seleccionadas são igualmente delimitadas e enquadradas por relações (económicas, políticas e ideológicas) globais”.

Consideramos que também em matéria de educação especial as políticas educativas nacionais se inscrevem em preocupações globais. A Declaração de Salamanca representa um conjunto de preocupações comuns e uma reflexão muito completa sobre as necessidades para ultrapassar velhos obstáculos com um poder inquestionável por se tratar, precisamente, de um documento elaborado por elementos de muitos países e organizações. A referenciação deste documento na legislação portuguesa, sendo Portugal um dos países representados, torna-se de carácter obrigatório, reafirma o compromisso de Educação para Todos e constitui um ponto de partida para a elaboração de documentos que sirvam de regulamento à educação especial nacional. Podemos concluir que através da Declaração de Salamanca, assistimos a uma regulação supranacional das políticas educativas nacionais, no que diz respeito especificamente aos princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais.

4.2. Análise do Artigo 24.º, sobre Educação, da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência⁸⁰

Na legislação portuguesa mais recente sobre Educação Especial está bem patente a preocupação com o conteúdo do Artigo 24.º da Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência. Este Artigo sobre Educação, salienta que os Estados que assinarem o Protocolo da Convenção: “(...) reconhecem o direito das pessoas com deficiência à educação. Para realizar este direito sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades, os Estados Partes deverão assegurar um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida, (...)” (2006: 20/ 28-11-2008).

⁷⁹ A propósito da regulação supranacional das políticas nacionais, ver também Afonso (2001).

⁸⁰ Reconhece, entre outras coisas, que “as Nações Unidas, na Declaração Universal dos Direitos Humanos e nos Pactos Internacionais sobre Direitos Humanos, proclamou e concordou que toda a pessoa faz jus a todos os direitos e liberdades ali estabelecidos, sem distinção de qualquer espécie”; Reafirma “a universalidade, a indivisibilidade, a interdependência e a inter-relação de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais, bem como a necessidade de que todas as pessoas com deficiência tenham a garantia de poder desfrutá-los plenamente, sem discriminação”.

Consideramos também que o Decreto-Lei n.º 3/2008 explicita os objectivos de um sistema educacional, presentes no referido Artigo sobre educação:

“O pleno desenvolvimento do potencial humano e do senso de dignidade e auto-estima, além do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos, pelas liberdades fundamentais e pela diversidade humana; o desenvolvimento máximo possível da personalidade e dos talentos e criatividade das pessoas com deficiência, assim como de suas habilidades físicas e intelectuais; e a participação efectiva das pessoas com deficiência em uma sociedade livre” (ibid.).

Para assegurar este direito, o Artigo 24.º defende que os Estados Partes deverão estabelecer que:

“As pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema educacional geral sob alegação de deficiência e que as crianças com deficiência não sejam excluídas do ensino fundamental gratuito e compulsório, sob a alegação de deficiência; as pessoas com deficiência possam ter acesso ao ensino fundamental inclusivo, de qualidade e gratuito, em igualdade de condições com as demais pessoas na comunidade em que vivem; adaptações razoáveis de acordo com as necessidades individuais sejam providenciadas; as pessoas com deficiência recebam o apoio necessário, no âmbito do sistema educacional geral, com vistas a facilitar sua efetiva educação; e efetivas medidas individualizadas de apoio sejam adotadas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, compatível com a meta de inclusão plena” (ibid.).

Entendemos que estas intenções, existem, de facto, no novo Decreto-Lei sobre a Educação Especial. A nossa preocupação reside na concretização das intenções, uma vez que o conhecimento da realidade aponta para uma manifesta falta de meios para operacionalizar tais medidas.

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, no mesmo Artigo, refere que: “Os Estados Partes deverão assegurar às pessoas com deficiência a possibilidade de aprender as habilidades necessárias à vida e ao desenvolvimento social, a fim de facilitar-lhes a plena e igual participação na educação e como membros da comunidade” (ibid.: 21).

Para tal, e de acordo com a referida Convenção, os Estados Partes deverão tomar medidas apropriadas, incluindo:

“Facilitação do aprendizado do braille, escrita alternativa, modos, meios e formatos de comunicação aumentativa e alternativa, e habilidades de orientação e mobilidade, além de facilitação do apoio e aconselhamento de pares; facilitação do aprendizado da língua de sinais e promoção da identidade lingüística da comunidade surda; e garantia de que a educação de

peçoas, inclusive crianças cegas, surdocegas e surdas, seja ministrada nas línguas e nos modos e meios de comunicação mais adequados às peçoas e em ambientes que favoreçam ao máximo seu desenvolvimento acadêmico e social” (ibid.).

A fim de contribuir para a realização deste direito, os Estados Partes deverão:

“(...) tomar medidas apropriadas para empregar professores, inclusive professores com deficiência, habilitados para o ensino da língua de sinais e/ou do braile, e para capacitar profissionais e equipes atuantes em todos os níveis de ensino. Esta capacitação deverá incorporar a consciencialização da deficiência e a utilização de apropriados modos, meios e formatos de comunicação aumentativa e alternativa, e técnicas e materiais pedagógicos, como apoios para peçoas com deficiência” (ibid.).

Neste sentido, a Convenção sobre os Direitos das Peçoas com Deficiência também pode ser considerada um dos documentos que confere uma certa regulação supranacional de políticas nacionais, e procurando homogeneizar as políticas dos diferentes Estados Partes.

“Os Estados Partes deverão assegurar que as peçoas com deficiência possam ter acesso à educação comum nas modalidades de: ensino superior, treinamento profissional, educação de jovens e adultos e aprendizado continuado, sem discriminação e em igualdade de condições com as demais peçoas. Para tanto, os Estados Partes deverão assegurar a provisão de adaptações razoáveis para peçoas com deficiência” (ibid.).

Consideramos que o Decreto-Lei n.º 3/2008 contém o que a Convenção sobre os Direitos das Peçoas com Deficiência de 14 de Dezembro de 2006, resume como essencial no que respeita à educação das peçoas com deficiência. Todavia, e mais uma vez, cabendo a cada país que assinou o Protocolo⁸¹ assegurar e adaptar todos os seus princípios às suas realidades, entendemos que as escolas portuguesas não têm os recursos, materiais e humanos, para assegurar a concretização destas intenções. Tendo em consideração todo o esforço e interesse dedicado à questão da deficiência, pois após 5 anos de negociações, 192 Países acordaram nas Nações Unidas esta nova Convenção Internacional para proteger os direitos das peçoas com deficiência, sendo este o primeiro tratado aprovado na área dos Direitos Humanos do século XXI, lamentamos a falta de capacidade em dar resposta às peçoas com deficiência que frequentam as escolas portuguesas de modo a que o façam sem discriminação e em igualdade de condições com as restantes.

⁸¹ Portugal assinou o Protocolo a 30 de Março de 2007.

4. 3. Análise da Declaração de Lisboa sobre Educação Especial

No dia 17 de Setembro de 2007, no quadro da Presidência Portuguesa da União Europeia, o Ministério da Educação de Portugal organizou, em cooperação com a Agência Europeia para o Desenvolvimento em Necessidades Especiais de Educação, a audição parlamentar *Young Voices: Meeting Diversity in Education*.

Entendemos que o Decreto-Lei n.º 3/2008 procura ir ao encontro do que são as propostas acordadas pelos jovens com NEE de 29 países⁸² que, embora sejam de alunos que frequentam os ensinos secundário, profissional e superior, representam, de uma forma geral, as preocupações de todas as crianças e jovens com NEE, e que resultaram na «Declaração de Lisboa – Pontos de vista dos jovens sobre Educação Inclusiva».

Esta Declaração evidencia o que os jovens apresentaram em Lisboa, em sessão plenária, na Assembleia da República, no que respeita aos seus direitos, necessidades, desafios e recomendações, para se conseguir uma educação inclusiva de sucesso, e vem na sequência de anteriores documentos oficiais europeus e internacionais no âmbito das Necessidades Especiais de Educação⁸³. Assim, podemos ler o que os jovens acordaram sobre os seus *direitos*:

“Temos o direito de ser respeitados e de não ser discriminados. Não queremos caridade; queremos ser respeitados como futuros adultos que têm de viver e trabalhar num ambiente normal; temos direito às mesmas oportunidades que os outros, mas com o apoio necessário para responder às nossas necessidades. As necessidades específicas de cada um não podem ser ignoradas; (...) toda a sociedade tem de ter consciência e compreender e respeitar os nossos direitos” (2007).

Ao lermos o preâmbulo e os objectivos do Decreto-Lei n.º 3/2008 encontramos, implícitos, estes direitos, necessidades, desafios e recomendações dos jovens. Ao longo de todo o Decreto encontramos medidas que procuram atender aos desafios e necessidades que os jovens assinalam na Declaração de Lisboa e que estão apresentados desta forma:

“As necessidades na acessibilidade são diferentes para pessoas diferentes. Há diferentes barreiras de acessibilidade, na educação e na sociedade, para pessoas com diferentes

⁸² Alemanha, Áustria, Bélgica, Bulgária, Chipre, Dinamarca, Eslovénia, Espanha, Estónia, Finlândia, França, Grécia, Holanda, Hungria, Irlanda, Islândia, Itália, Letónia, Lituânia, Luxemburgo, Malta, Noruega, Polónia, Portugal, Reino Unido, República Checa, Roménia, Suécia e Suíça.

⁸³ Tais como: Resolução do Conselho para a Integração das Crianças e Jovens com Deficiências nos Sistemas Regulares de Educação (EC, 1990); Declaração de Salamanca e Quadro de acção para as NEE (UNESCO, 1994); Carta de Luxemburgo (Programa Helios, 1996); Resolução do Conselho para a Igualdade de Oportunidades dos Alunos com Deficiências na Educação e Formação (EC, 2003); Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiências (Nações Unidas, 2006).

necessidades especiais (por exemplo: durante as aulas e exames alguns de nós necessitam de mais tempo; por vezes necessitamos de apoio pessoal de assistentes nas aulas; necessitamos de materiais didácticos adaptados ao mesmo tempo que os nossos colegas); por vezes a liberdade de escolha de áreas de estudo é-nos vedada por razões de acessibilidade dos edifícios, tecnologia insuficiente e materiais adaptados (equipamento, livros); necessitamos de conteúdos e de competências que tenham significado para nós e para a nossa vida futura; necessitamos de aconselhamento, ao longo do nosso percurso escolar, no que respeita ao que será possível fazermos no futuro de acordo com as nossas necessidades individuais; continua a haver algum desconhecimento sobre a deficiência. Os professores, os outros alunos e alguns pais por vezes têm uma atitude negativa para connosco. As pessoas sem deficiência deveriam saber que podem perguntar a uma pessoa com deficiência se precisa de ajuda ou não” (2007: s/p).

No nosso entender, o Decreto-Lei n.º 3/2008 tem ainda presente a necessidade de alguns progressos que a Declaração de Lisboa apresentou e que expressam o que os jovens experimentaram na sua educação:

“Em geral, temos recebido um apoio satisfatório à nossa educação, mas é necessário que se verifiquem mais progressos; a acessibilidade aos edifícios está a melhorar. As questões da mobilidade e da acessibilidade arquitectónica constituem, cada vez mais, tópicos de discussão e de debates; as questões relativas à deficiência estão a ganhar maior visibilidade na sociedade; a tecnologia informática está a evoluir e passaram a estar disponíveis livros digitais bem estruturados” (ibid.).

É ainda evidente a intencionalidade do supracitado Decreto, quando se lê o preâmbulo que começa por referir que “constitui desígnio do XVII Governo Constitucional promover a igualdade de oportunidades, valorizar a educação e promover a melhoria da qualidade do ensino”, em considerar o que na Declaração de Lisboa consta como opinião dos jovens sobre Educação Inclusiva:

“É muito importante dar a cada um a liberdade de escolher a escola que quer frequentar; a educação inclusiva será melhor se as condições forem as mais adequadas. Isto significa que devem ser disponibilizados os apoios necessários, recursos e professores formados. Os professores precisam de estar motivados, bem informados e compreenderem as nossas necessidades. Têm de ter boa formação e perguntarem-nos o que necessitamos; estarem bem coordenados entre si ao longo do ano lectivo; reconhecemos muitos benefícios na educação inclusiva; vivemos experiências mais alargadas; aprendemos como resolver problemas em contexto real; interagimos com os nossos pares com ou sem necessidades especiais; a educação inclusiva com apoio individualizado e especializado é a melhor preparação para o ensino superior. Os centros especializados poderiam apoiar-nos, informando devidamente as Universidades sobre a ajuda que necessitamos; a educação inclusiva tem benefícios mútuos, para nós e para toda a gente” (ibid.).

Os jovens concluíram que lhes compete construir o seu futuro, que têm de remover barreiras dentro deles e dos outros e que têm de crescer para além da deficiência de cada um para que o mundo os possa aceitar melhor (ibid.) e o Decreto-Lei procura, no nosso entender, uma melhor aceitação da deficiência e uma inclusão mais efectiva. O problema estará na operacionalização, na concretização das medidas. O Decreto está cheio de boas intenções e procura, teoricamente, satisfazer as orientações dos documentos internacionais, evidenciando uma consonância com os mesmos, não se referindo, no entanto, a medidas e a recursos que permitam a sua efectiva implementação.

CAPÍTULO III – ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO

Sabemos que a *Metodologia* é o estudo dos métodos ou das etapas a seguir num determinado processo de investigação. “Tem como finalidade captar e analisar as características dos vários métodos disponíveis, avaliar suas capacidades, potencialidades, limitações ou distorções e criticar os pressupostos ou as implicações de sua utilização”⁸⁴.

A *Metodologia* é também a explicação minuciosa, detalhada, rigorosa e exacta de toda a acção desenvolvida no método do trabalho de pesquisa. É a explicação do tipo de pesquisa, do instrumental utilizado, do tempo previsto, da equipe de investigadores e da divisão do trabalho, das formas de tabulação e tratamento dos dados, enfim, de tudo aquilo que se utilizou no trabalho de pesquisa (ibid.).

Nesta mesma linha, João Ferreira de Almeida & José Madureira Pinto (1995: 88) consideram que Metodologia é “a organização crítica das práticas de investigação”, o que tem subjacente todo o trabalho de concepção metodológica da investigação.

1. O Método

Ferrari (1974) define Método como “a forma e proceder ao longo de um caminho. Na ciência os métodos constituem os instrumentos básicos que ordenam de início o pensamento em sistemas, traçando de modo ordenado a forma de proceder do cientista ao longo de um percurso para alcançar um objectivo”.

A escolha do *Método* a utilizar é muito importante para a credibilidade dos resultados da investigação. O estudo de uma realidade concreta é a melhor forma de conhecer e compreender essa mesma realidade, no caso vertente, a forma como uma escola se organiza tendo em conta os princípios de inclusão dos alunos com NEE e as actuais exigências do sistema educativo português, bem como a legislação enquadradora daquela inclusão.

De acordo com David Fox,

“Aunque la fiabilidad es la precondition básica de todo método de investigación, la validez es la característica más importante que ha de poseer el método, pues refleja la relación de los datos obtenidos con la finalidad para la que se han recogido. Así pues, la validez se define como el

⁸⁴ In pt.wikipedia.org/wiki/Metodologia, consultado em 27/07/2009.

grado en que el método cumple lo que se pretende que cumpla o mide lo que se pretende que mida” (1987: 418-419).

Assim sendo, se o *Método* reflecte a relação entre os dados obtidos e a finalidade para que foram recolhidos, a sua escolha é deveras importante. Tivemos também em conta o que Judith Bell refere que “O método de estudo de caso particular é especialmente indicado para investigadores isolados, dado que proporciona uma oportunidade para estudar, de uma forma mais ou menos aprofundada, um determinado aspecto de um problema em pouco tempo (...)” (2004: 23). A mesma autora cita Adelman *et al.* (1977) que refere: “O estudo de caso tem sido definido como um «termo global para uma família de métodos de investigação que têm em comum concentrarem-se deliberadamente no estudo de um determinado caso»” (ibid.). A autora afirma ainda que se trata de “muito mais que uma história ou descrição de um acontecimento ou circunstância” (ibid.).

Referindo-se ao *Estudo de Caso*, Judith Bell refere ainda que “Um estudo de caso bem sucedido dará ao leitor uma ideia tridimensional e ilustrará relações, questões micropolíticas e padrões de influências num contexto particular” (ibid.: 24). Merriam (1988) define *Estudo de Caso* como sendo “Observação detalhada de um contexto, ou indivíduo, de uma fonte de documentos ou de um acontecimento específico”.

Para o nosso estudo e tendo em conta o objecto de investigação, entendemos que o melhor método seria o Estudo de Caso até porque a autora supracitada também salienta que este se interessa, sobretudo, pela interacção de factores e acontecimentos, tratando-se muito mais do que de uma história ou de uma descrição (ibid.: 23).

2. O Acesso ao Campo

Para efectuar o presente estudo foram realizados contactos com órgãos de gestão de Agrupamentos de Escolas do Concelho de Guimarães para averiguar da disponibilidade e receptividade dos mesmos quanto à colaboração neste projecto, apresentando os objectivos do estudo e os procedimentos gerais para a recolha de dados. Procedeu-se, posteriormente, à selecção do agrupamento com maior n.º de alunos com NEE e maior variedade de problemáticas, tendo também em conta a disponibilidade e o interesse no estudo por parte do Órgão de Gestão.

Através da atenção dada à base de Dados dos Alunos com NEE e aos Projecto Educativo, Regulamento Interno, Plano Anual de Actividades, alguns Programas Educativos Individualizados,

Planos de Emergência das várias Escolas e Horários das Turmas da EB 2/3 no sentido de analisar as intenções e as práticas, desenvolveram-se dois momentos distintos mas de igual importância, assim, no plano das repercussões práticas do presente trabalho para o quotidiano do Agrupamento de Escolas estudado, num primeiro momento, foi nosso objectivo levar todos os agentes educativos a reflectir sobre as suas práticas de inclusão de alunos com NEE. Num segundo momento, a apresentação dos resultados e a sua discussão poderá conduzir a algumas mudanças de comportamento com vista a uma melhoria das práticas de inclusão educativa e social.

No Agrupamento seleccionado foram recolhidos dados, de maneira formal e informal, através do Órgão de Gestão, do Coordenador da Educação Especial, dos Professores de Educação Especial e do Ensino Regular que lidam com os alunos com NEE, de Encarregados de Educação e de Presidentes de Associações de Pais. Foram ainda recolhidas informações, exclusivamente de maneira informal, de Auxiliares de Acção Educativa e de Alunos.

3. Técnicas de Recolha de Informação

O presente Estudo de Caso, tendo subjacente uma temática que procura interpretar uma realidade, necessitou que se usassem técnicas de recolha de informação que permitem empregar procedimentos interpretativos em vez de técnicas mais estruturadas, quantitativas e com base na estatística. Pelas suas características, a investigação qualitativa parece ser a mais coerente com o nosso tipo de estudo: relacionar Organização Escola(r) com a Inclusão dos Alunos com NEE, pois os métodos qualitativos, de acordo com leituras realizadas (nomeadamente Fox 1987, Bell 1993, e Quivy & Campenhoudt 2008) aplicam-se a realidades subjectivas e mutáveis. Da leitura das referidas obras, retiramos que a interacção entre o investigador e o entrevistado é também muito importante numa abordagem qualitativa, permitindo observações e percepções que outros métodos não permitem. Dado que procuramos compreender uma realidade, privilegiamos técnicas de recolha de informação que possibilitam um elevado grau de liberdade de expressão dos entrevistados, que permitem detectar nos discursos não apenas opiniões mas também traços de personalidade e que permitem ao investigador seguir a linha de pensamento dos entrevistados, recolhendo a informação num clima de confiança.

De acordo com David Fox

“La calidad de la investigación no puede ser mejor que la calidad de los métodos que se utilizan para recoger y analizar los datos. Si aquéllos carecen de algunas de las características básicas de los Buenos métodos, los datos de investigación tampoco las tendrán, y es probable que se llegue a interpretaciones y conclusiones engañosas e inexactas. Si los métodos utilizados poseen todas las características necesarias y deseables, entonces se tiene la base para una investigación bien fundada” (1987: 403).

Assim, para que a análise e as conclusões da investigação se constituíssem numa “maior aproximação ao conhecimento da realidade” (Casa Nova, 2008), procuramos escolher técnicas de recolha de informação que nos fornecessem os dados de que necessitávamos.

Judith Bell afirma que, para além da selecção do método adequado ao objecto de investigação, torna-se necessário depois “conceber os instrumentos de recolha de informação mais apropriados para o fazer” (2004: 95).

Tendo em conta as considerações dos autores Fox (1987) e Quivy & Campenhoudt (2008), entendemos que a Observação Directa, a Análise Documental e a Entrevista Semi-estruturada, seriam as técnicas que melhor permitiriam construir uma investigação com recolha da informação concordante com o objecto de estudo. Apesar de a observação e as entrevistas serem as técnicas de recolha de dados mais frequentemente utilizadas, “nesta abordagem, nenhum método é excluído” (Judith Bell, *ibid*), assim, neste caso, entendemos que, para além da Entrevista Semi-estruturada e da Observação Directa, a Análise Documental se tornava uma técnica também fundamental para obter os dados necessários.

3.1. A Entrevista

De acordo com a mesma autora (2004: 137), a grande vantagem da *Entrevista* é a sua adaptabilidade, salientando que “uma resposta numa entrevista pode ser desenvolvida e clarificada”. De facto, consistindo numa interacção verbal e permitindo uma abordagem em profundidade “podemos obter material precioso a partir de uma entrevista”, conforme refere a autora (*ibid.*). Neste caso, tratou-se de entrevistas guiadas por objectivos concretos de recolha de informação pertinente acerca da organização escolar e a inclusão dos alunos com NEE. Tentamos também, através da Entrevista, recolher opiniões e valores em contexto escolar, para que pudessem surgir novas ideias e informações pertinentes para alcançar o objectivo do nosso estudo.

A Entrevista Semi-estruturada é, de facto, o tipo de Entrevista mais indicado para a realização do presente trabalho, atendendo a vários factores como a diferença de idades dos entrevistados, a diferença de géneros, a diferença de problemáticas dentro das NEE, a possibilidade de alterar a sequência das questões, entre outros.

A complementaridade de várias técnicas conduz à obtenção de mais informação, contudo, salientamos que a Entrevista (a encarregados de educação, professores de educação especial e de ensino regular, presidentes de associações de pais e órgão de gestão) é uma técnica muito proveitosa, na medida em que, de acordo com Judith Bell:

“A grande vantagem da entrevista é a sua adaptabilidade. Um entrevistador habilidoso consegue explorar determinadas ideias, testar respostas, investigar motivos e sentimentos, coisa que o inquirido nunca poderá fazer. A forma como determinada resposta é dada (o tom de voz, a expressão facial, a hesitação, etc.) pode transmitir informações que uma resposta escrita nunca revelaria. As respostas a questionários devem ser tomadas pelo seu valor facial, mas uma resposta numa entrevista pode ser desenvolvida e clarificada” (2004: 137).

Como qualquer outra técnica, a Entrevista tem limitações, que conhecemos e tentamos evitar ou, pelo menos, procuramos minimizar, assim, e de acordo com a mesma autora:

“As entrevistas consomem muito tempo. Num projecto de 100 horas apenas poderá entrevistar um número relativamente pequeno de pessoas. É uma técnica altamente subjectiva, havendo sempre o perigo de ser parcial. A análise de respostas pode levantar problemas e a formulação das questões é sempre tão exigente nas entrevistas como nos questionários” (ibid.).

As doze entrevistas realizadas envolveram muitas horas de trabalho, desde a elaboração dos guiões à sua realização, transcrição e análise. Foram realizadas de acordo com o Quadro abaixo e a sua transcrição pode ser solicitada à autora deste estudo ou à orientadora do mesmo⁸⁵.

Quadro II – Actores entrevistados

Entrevistados	N.º de Entrevistados	Nível de Ensino	Escola
Elemento do Conselho Executivo responsável pela Educação Especial no Agrupamento de Escolas	1	—	—
Coordenador da Educação Especial no Agrupamento de Escolas	1	—	—

⁸⁵ A opção por não colocar em apêndice as entrevistas transcritas deve-se ao facto de considerarmos que, apesar de as entrevistas preservarem o anonimato dos entrevistados, algumas das respostas permitiriam a identificação de alguns dos entrevistados.

Encarregados de Educação de Alunos	4	Pré-escolar: 1 1.º Ciclo: 1 2.º Ciclo: 1 3.º Ciclo: 1	—
Elementos de Associações de Pais	2	—	EB 2/3: 1 EB1/JI: 1
Docentes de Educação Especial	2	—	EB 2/3: 1 EB1/JI: 1
Docentes do Ensino Regular	2	—	EB 2/3: 1 EB1/JI: 1

A decisão por entrevistar o elemento do CE responsável pela EE deveu-se ao facto de considerarmos ser muito importante entrevistar a pessoa que no órgão máximo da escola conhece e é responsável pela EE. A entrevista realizou-se numa sala da EB 2/3 e não exigiu uma explicação prévia dos objectivos desta, atendendo a que desde o início do ano escolar que este elemento do CE acompanha a investigação e tem colaborado no fornecimento de documentos e de informações pertinentes.

A inclusão de pais de alunos com NEE nas entrevistas deve-se ao facto de considerarmos importante o conhecimento do ponto de vista destes, relativamente à organização da escola e às práticas educativas, no que diz respeito à inclusão dos seus filhos. Optamos por fazer entrevistas a quatro encarregados de educação correspondentes aos quatro níveis de escolaridade do Agrupamento de Escolas: pré-escolar, 1.º ciclo, 2.º ciclo e 3.º ciclo. Desta forma, conseguimos recolher mais informação e conhecer melhor a realidade tendo em conta as diferentes necessidades dos alunos em diferentes idades e, conseqüentemente, a frequentar diferentes níveis de ensino. A escolha dos pais de alunos com NEE a entrevistar obedeceu a três critérios: diversificação de níveis de ensino; diversificação do tipo de deficiência (dado que o tipo de deficiência pode ser potenciador ou inibidor de um maior grau de inclusão); e pertença aos dois géneros (masculino e feminino). Assim, planeamos entrevistar duas mães e dois pais mas uma das mães (da aluna do 2.º ciclo) acabou por não comparecer à entrevista pelo facto de a filha ter estado internada, precisamente na semana da entrevista, e entender que deveria ficar em casa com a filha, tendo pedido ao marido para comparecer na escola em seu lugar. Refira-se que, após a selecção dos pais/encarregados de educação, foi feito um contacto telefónico a solicitar a entrevista com uma breve explicação dos objectivos desta e todos os progenitores ficaram receptivos e dispostos a colaborar, tendo-se de imediato procedido à marcação das entrevistas. Assim sendo, avançamos para a realização das mesmas, das quais destacamos alguns aspectos que passamos a referir:

- A entrevista ao encarregado de educação do aluno com NEE a frequentar a educação pré-escolar, realizou-se no mesmo dia em que o pai foi contactado para o efeito. Teve lugar à tarde, numa sala da escola frequentada pelo aluno, e com uma notável disponibilidade do pai para colaborar no estudo. Antes de iniciar a entrevista gravada, houve uma conversa informal para explicar os objectivos do estudo e dar conta da confidencialidade de todos os dados recolhidos, bem como do anonimato do entrevistado (tal como foi feito com todos os encarregados de educação). Este pai demonstrou muito interesse pelo estudo, disponibilizou-se de imediato para colaborar e assegurou prontidão para continuar a contribuir, futuramente. Toda a entrevista decorreu num ambiente de simpatia e grande abertura. Depois de desligado o gravador, a conversa continuou ainda durante muito tempo e o entrevistado fez, nesse espaço, algumas declarações que consideramos importantes e que são analisadas juntamente com a entrevista.

- A entrevista com a mãe de uma aluna do 1.º ciclo que frequenta a Unidade de Apoio à Multideficiência de uma EB1/JI realizou-se, de acordo com a disponibilidade da mãe, numa sexta-feira à tarde, dia em que a mãe vai buscar a filha à escola para a levar para a fisioterapia. A entrevista, realizada numa sala da escola frequentada pela filha da entrevistada, seguiu-se a um contacto informal aquando de uma das visitas à referida Unidade. Apesar de se ter tentado colocar a mãe à vontade, esta evidenciava nervosismo ao responder às perguntas.

- A entrevista ao encarregado de educação da aluna do 2.º ciclo também se realizou de acordo com a disponibilidade da família da aluna e efectuou-se dois dias depois do contacto telefónico, numa das salas da EB 2/3. Tal como todas as outras, decorreu num ambiente de serenidade e tomando os cuidados necessários para que as respostas correspondessem aos objectivos do nosso estudo.

- A entrevista ao pai de um aluno do 3.º ciclo foi realizada numa sala da EB 2/3 na tarde do dia seguinte ao contacto telefónico para o efeito, estando também presente a mãe da aluna. Também neste caso, procurou-se que a explicação estivesse de acordo com o nível de formação dos pais, assegurar-lhes a confidencialidade e o anonimato da entrevista e conquistar a confiança destes, de modo a colaborarem o mais sinceramente possível.

- Relativamente aos Presidentes das Associações de Pais (AP), entendemos pertinente conhecer a opinião destes elementos sobre a organização escolar face às NEE, dado representarem os pais na escola. Consideramos também que seria importante para o nosso estudo entrevistar um

elemento de cada uma das AP representativas de duas realidades diferentes, com alunos de diferentes idades e diferenças consideráveis ao nível das estruturas de apoio (pré-escolar e 1.º ciclo) e, conseqüentemente, da organização. Assim, planeamos entrevistar um Presidente de uma AP de uma EB1/JI e outro da AP da EB 2/3. Antes de iniciar as entrevistas (numa noite de um dia de semana e numa tarde de sexta-feira, respectivamente, de acordo com a disponibilidade dos entrevistados e em salas das respectivas escolas) houve uma conversa para explicar os objectivos da entrevista e do estudo de que esta faz parte e para tentar esclarecer, de uma forma acessível, alguns conceitos, nomeadamente, o de Necessidades Educativas Especiais.

- Consideramos que a realização de uma entrevista à coordenadora da Educação Especial (EE), era deveras pertinente, uma vez que esta docente tem uma visão global de tudo o que se passa em todo o AE relativamente à EE. As entrevistas às docentes da EE, sendo estas todas do género feminino, ficaram a dever-se à necessidade de conhecermos mais de perto as práticas desenvolvidas em torno dos alunos com NEE. Também achamos pertinente abordar docentes da EE que trabalham em dois contextos distintos e que, conseqüentemente, conhecem duas realidades diferentes – EB1/JI e EB 2/3. Quanto às docentes do Ensino Regular (ER), consideramos que os seus pontos de vista também seriam de grande importância pois trabalham regularmente com os alunos com NEE e são elas que, no fundo, melhor os conhecem e melhor sabem relatar tudo o que está relacionado com as suas necessidades. Todas estas entrevistas foram efectuadas de acordo com a disponibilidade das docentes, aconteceram em salas das respectivas escolas, depois de alguns contactos, aquando das visitas para fazer Observação Directa nas escolas, e de uma explicação sobre os objectivos das entrevistas e do estudo de que fazem parte. Embora haja alguns professores do ER do género masculino a trabalhar no AE em estudo, optamos por seleccionar dois docentes (um DT e outro titular de turma) com alunos com NEE apoiados pelas docentes do EE entrevistadas e não havia, entre estes, professores do género masculino.

3. 2. A observação Directa

Na *observação directa* que realizamos consideramos o que Judith Bell (2004: 161-174) escreve sobre o assunto. Assim:

- Decidimos o que pretendíamos saber através da Observações Directas, elaborando um guião de observação;

- Ponderamos a razão pela qual necessitamos da informação através das observações e eliminamos o que não estava directamente associado ao nosso trabalho;

- Questionamos se a observação directa é a melhor forma de obtermos a informação desejada e, considerando alternativas, concluímos que é aquela que melhor complementaria os dados de que necessitamos para o nosso estudo;

- Decidimos os aspectos que era preciso investigar, ou seja, observar vários aspectos, mas tivemos um interesse particular na organização dos espaços e nas interacções humanas;

- Pedimos autorização superior (ao Presidente do Conselho Executivo) explicando os objectivos do estudo e da Observação Directa. Em cada escola visitada foi explicado verbalmente o interesse deste tipo de técnica de recolha de informação e entregue uma explicação por escrito sobre o estudo;

- Elaboramos guiões, para anotar as observações, com base em exemplos de outras investigações, principalmente a investigação realizada por Casa Nova (2008);

- Ponderamos a utilidade da informação recolhida, questionando se permitiria tirar conclusões;

- Preparamos cuidadosa e previamente a observação, memorizando as categorias, calendarizando e planeando as observações e munindo-nos de todo o material necessário para lembrar os aspectos a observar e proceder aos respectivos registos;

- Combinamos com os responsáveis das escolas os locais a observar (recreios, salas de aula, ginásios, cantinas, bares, W.C., bibliotecas e todos os espaços comuns), tentando passar o mais despercebido possível;

- Tentamos situar os acontecimentos nos seus contextos para registar o máximo de informação pertinente;

- Analisamos e interpretamos os dados, não nos limitando a afirmações sobre as observações mas considerando o que indicam e implicam;

- Agradecemos a todas as pessoas que permitiram as observações.

Todas estas considerações permitiram uma recolha de dados para responder às hipóteses no que respeita à organização dos espaços (interiores e exteriores) das escolas do Agrupamento, desde as salas de aula, W.C., cantinas, bares, ginásio. Permitiram ainda observar a existência de recursos materiais e equipamentos de apoio, bem como as adaptações de espaços necessárias às diversas problemáticas e os comportamentos da comunidade educativa, nomeadamente, no que diz respeito à forma de interagir, mais concretamente, permitiram observar as interacções entre profissionais e alunos e, entre os alunos, o tipo de relacionamento entre alunos com NEE e entre alunos com e sem NEE.

Optamos por fazer a observação directa e respectiva análise de dados apenas das escolas com alunos com NEE, deixando assim por observar duas das escolas do Agrupamento. No quadro que se segue, apresentamos o Guião de Observação Directa elaborado com base nos guiões de observação elaborados por (Casa Nova 2008).

Quadro III – Guião de observação

CATEGORIA – Interação Aluno - Aluno

Como interagem entre si os alunos com NEE

Como interagem entre si os alunos com e sem NEE nos diferentes espaços escolares

CATEGORIA – Interação Profissional - Aluno

Os alunos procuram um profissional da escola quando necessitam de ajuda

Profissionais e alunos tratam-se mutuamente com respeito

Verifica-se preocupação por parte dos profissionais em combater preconceitos e em contrariar as visões negativas sobre os alunos com NEE

Promove-se a autonomia e a auto-confiança de todos os alunos

SUB-CATEGORIA – Interação Docente – Aluno

Os docentes procuram transmitir segurança, resolvem as tendências para o isolamento e evitam rotulagens e comparações entre os alunos

Os docentes estimulam o espírito de camaradagem (partilha em vez de competição)

Os docentes debatem informalmente (nas horas de intervalo, almoço, etc.) assuntos relativos aos alunos com NEE

Os docentes elogiam os trabalhos dos alunos

CATEGORIA - Organização da Sala de Aula

Existem salas específicas para o apoio aos alunos com NEE

Como estão organizadas as salas de aula face aos alunos com NEE

CATEGORIA - Estruturação do Espaço Escolar

Os trabalhos em exposição pela escola e nas salas de aula dão realce, tanto ao trabalho de colaboração entre os alunos, como aos seus sucessos individuais

Todos os espaços da escola estão adaptados em termos de acessibilidade e uso para todos os alunos

A biblioteca (quando existe) está organizada para apoiar a aprendizagem de todos os alunos

O email e a internet são utilizados para apoiar a aprendizagem de todos os alunos

Observam-se preocupações acrescidas quanto à inclusão dos alunos com NEE (nas adaptações do espaço, dos materiais, na informação ao pessoal não docente, etc.)

3. 3. A análise Documental

Na *análise documental* tivemos também presente as considerações de Judith Bell (2004: 101-115) e decidimos de acordo com a especificidade do nosso estudo. Assim:

- Decidimos usar os documentos para complementar outras fontes e não como método exclusivo de recolha de dados;
- Formulamos as questões depois de lida alguma literatura acerca do assunto e abordamos as fontes na posse dessas questões;
- Asseguramos o acesso aos documentos e tivemos em conta a confidencialidade de algumas informações, nomeadamente da Base de Dados dos Alunos com NEE;
- Tentamos ler o conjunto de documentos seleccionados no tempo de que dispusemos para que a estratégia fosse adequada às finalidades do nosso projecto, podendo ser justificada no relatório final;
- Verificamos a fiabilidade dos documentos para a nossa finalidade;
- Procuramos avaliar, de forma completa, o valor das fontes.

Tendo todas estas atenções, consideramos a análise documental realizada (da Base de Dados dos Alunos com NEE, do Projecto Educativo, do Regulamento Interno, de alguns Programas Educativos Individualizados, dos Planos de Emergência das Escolas, dos Horários das Turmas, do Plano Anual de Actividades) uma fonte de dados extremamente importante e que permitiu aprofundar o conhecimento da realidade da escola em estudo quanto à sua organização tendo em atenção a inclusão dos alunos com NEE. Relativamente ao Relatório de Actividades Realizadas, no final de Julho ainda não tinham sido entregues no órgão de gestão. No entanto, fomos informados pela vice-presidente do CE responsável pela EE que todas as actividades planeadas especificamente para os alunos com NEE foram realizadas e que estes alunos participaram igualmente nas actividades planeadas para a globalidade dos alunos.

Relativamente aos alunos, fizemos a opção por recolher informação de forma exclusivamente informal. Esta opção deve-se ao facto de entendermos que se abordássemos os alunos com NEE com inquéritos por questionário ou por entrevista, os colocarmos numa posição de eventual assunção de uma discriminação, ou seja, situações formais de inquérito poderiam ter como resultado uma maior consciencialização dos alunos a este nível. Consideramos que através de observações espontâneas e de uma abordagem por conversa informal com alguns alunos, tendo o cuidado de não contactarmos exclusivamente alunos com NEE (até porque consideramos importante não só saber como se sentem os alunos com NEE na escola, mas também como é que

estes são vistos pelos colegas), seria possível obter dados valiosos acerca do bem-estar escolar destes alunos.

4. Indicadores de Análise

Na observação directa, na análise dos documentos e na realização das entrevistas foram construídos indicadores que permitiram conhecer e compreender práticas de inclusão e procedimentos dos sujeitos educativos relacionados com os alunos com NEE. Foram assim construídos indicadores *personais*, *pedagógicos*, de *organização do espaço* e de *organização do tempo*.

Quadro IV – Indicadores de análise

<p><i>Indicadores pessoais</i></p> <p>Desenvolvimento profissional-pessoal (formação e sensibilidade) – pessoal docente e não docente</p> <p>Conhecimento da legislação (aplicação, “infidelidades” normativas, etc.)</p> <p>Tipo de liderança/envolvimento/participação (toda a comunidade educativa)</p> <p><i>Indicadores pedagógicos</i></p> <p>Preocupação com o sucesso educativo (reavaliações, existência de metas, construção de materiais específicos, etc.)</p> <p>Desenvolvimento de projectos/acções/práticas com vista à inclusão</p> <p>Constituição de turmas (n.º de alunos, homogeneidade/heterogeneidade de sucesso escolar e problemáticas) e atribuição destas a professores (contratados ou do Quadro de Nomeação Definitiva)</p> <p>Elaboração dos PEI (responsabilidade, colaboração entre intervenientes, preocupação com a exequibilidade, obediência a normas, recursos, parcerias, etc.)</p> <p>Organização do apoio (planificação/execução/avaliação: Em conjunto? Em que condições?)</p> <p>Estratégias utilizadas em sala de aula/actividades (interacção entre alunos, ferramentas utilizadas, recurso a outros técnicos, etc.)</p> <p>Existência de parcerias para rentabilização de aprendizagens e para os processos de inclusão social (outras instituições, autarquias, etc.)</p> <p>Avaliações e reflexões (registos, formalidade, frequência, etc.)</p> <p><i>Indicadores de organização do espaço</i></p> <p>Organização dos espaços exteriores e interiores – desde a sala de aula, W.C., cantina, bares, ginásio, etc.</p> <p>Preocupação com o local adequado para as salas (piso, dimensões, etc.)</p> <p>Recursos materiais e equipamentos de apoio (aquisição, construção, utilização, etc.)</p> <p><i>Indicadores de organização do tempo</i></p> <p>Organização dos tempos horários das aulas, das actividades curriculares, das actividades de enriquecimento curricular, etc.</p>

Estes indicadores, bem como os guiões de análise documental, em apêndice (Apêndice II, pág. 224), tiveram por base um documento, na nossa perspectiva muito completo e de grande utilidade, escrito por Tony Booth e Mel Ainscow⁸⁶, intitulado *Index para a Inclusão – Desenvolvendo a Aprendizagem e a Participação na Escola* - que pretende ser um recurso de apoio ao desenvolvimento das escolas no sentido da inclusão.

Assim, na elaboração dos referidos guiões, tivemos em conta o supramencionado documento mas fizemos adaptações que entendemos serem adequados à realidade em estudo.

5. Reflexões sobre o Processo de Investigação

Importa agora reflectir sobre a realização do trabalho de campo em si, ou seja, sobre o processo de pesquisa no terreno. Assim, registamos aqui a maior facilidade em abordar os alunos das escolas do 1.º ciclo e Jardim-de-Infância que sem qualquer esforço da nossa parte nos abordavam naturalmente, questionando-nos sobre a razão da nossa presença e, espontaneamente, respondiam às nossas questões. A abordagem aos alunos de 2.º e 3.º ciclo, não foi tão fácil, porém foi sendo conseguida à custa de um maior número de visitas e de um esforço maior para conquistar a confiança dos alunos. Circulamos pelos diversos espaços para observar a forma como os alunos interagem uns com os outros.

Ainda no que diz respeito à *observação directa*, salientamos a prontidão para colaborar no estudo, de todas as pessoas envolvidas, no atinente à nossa intenção de visitar as escolas com alunos com NEE. Tanto as coordenadoras de estabelecimento, como qualquer outro professor, estiveram sempre receptivos para colaborar no estudo, dando explicações sobre as observações e as práticas e mostrando a escola ou pedindo a funcionários para nos acompanhar. Foi, de facto, um aspecto que consideramos importante para a realização da parte empírica do nosso estudo, contrariando algum receio que tínhamos pelo facto de sabermos que muitos professores, por contingências completamente alheias ao estudo e que têm a ver com a avaliação do desempenho docente e com uma crescente exigência à escola e aos professores, se sentem revoltados e afirmam passar a não fazer mais do que aquilo a que são obrigados.

Salientamos a importância de termos realizado observação em diferentes alturas do dia, tendo assim a oportunidade de presenciar diferentes rotinas, diferentes momentos da organização

⁸⁶ Editado e produzido para o *Centre for Studies on Inclusive Education* fundado por Mark Vaughan e traduzido para Português por Ana Benard da Costa e José Vaz Pinto.

escolar, bem como diferentes momentos de concentração dos alunos e agentes educativos. Assim, visivelmente, alunos, auxiliares de acção educativa e professores, da parte da manhã encontram-se mais calmos e, da parte da tarde, encontram-se mais excitados e cansados, tendo sido importante recolher informações ao longo de todo o dia. Salientamos também a importância de termos realizado observação directa em todas as escolas do Agrupamento frequentadas por alunos com NEE e nos termos apercebido, principalmente, das diferenças entre a frequência de estabelecimentos de educação pré-escolar/1.º ciclo e 2.º/3.º ciclo, pois representam realidades diferentes e, conseqüentemente, têm necessidades de organização muito diferentes também, e principalmente, relacionadas com os horários, com o currículo e com o número de professores.

No que concerne às *entrevistas*, embora saibamos pela bibliografia lida, quais os cuidados a ter, suas potencialidades e limitações, na prática e tendo em conta a nossa inexperiência investigativa, nem sempre foi fácil explorar determinadas ideias, testar respostas, investigar motivos e sentimentos, conforme um investigador experiente conseguiria fazer. Com o decorrer das entrevistas fomos procurando evoluir no sentido de obter mais informação dos entrevistados mas entendemos que se realizássemos outra investigação conseguiríamos fazê-la melhor desde o início. Reconhecemos que as primeiras entrevistas realizadas reuniram pouca informação, precisamente porque não fomos capazes de explorar suficientemente as respostas dadas, questionando e insistindo nas perguntas quando as respostas eram vagas.

Se iniciássemos neste momento o estudo, teríamos também procedido à gravação das conversas para além das entrevistas e pediríamos autorização aos pais/encarregados de educação para também transcrever essas conversas, isto porque consideramos que todos os pais se sentiram, mais ou menos, perturbados com o facto de a conversa estar a ser gravada, sendo mais cautelosos nas respostas. Foi notória a diferença quando o gravador foi desligado. A partir daí, os pais falaram com maior facilidade e acabaram por dar mais alguma informação relevante, embora maioritariamente, a conversa para além do que foi gravado, não fosse pertinente para o nosso estudo, atendendo a que tinha a ver com a saúde dos filhos, trabalhos do passado e do presente, desabafos, relatos de situações familiares, expectativas para o futuro nem sempre ligadas à escola.

Deste estudo e pela realização das entrevistas, apreendemos a necessidade de os pais falarem sobre as suas experiências como educadores de alunos com NEE (principalmente depois de desligado o gravador) quando sentem que estão na presença de alguém que se interessa pelos seus problemas e dos seus filhos, o que já vai de encontro à nossa experiência profissional.

Relativamente à *análise documental*, das três técnicas utilizadas para recolher informação, esta foi a menos trabalhosa, atendendo a que os documentos foram enviados pelo órgão de gestão pela internet, limitando-nos a imprimi-los para posterior análise. Sendo assim, foi o trabalho menos cansativo e menos sujeito a problemas de interpretação, quando comparado com a interpretação de linguagem verbal e não verbal dos entrevistados ou dos sujeitos observados. O acesso aos documentos é que foi um pouco demorado, o que não facilitou o andamento do estudo e concentrou mais trabalho no final deste. Assim, o Plano Anual de Actividades só foi facilitado em Dezembro, o Projecto Educativo em Fevereiro e o Regulamento Interno, em Abril. Quanto ao Projecto Curricular (PC), ficamos até final de Maio a aguardar a sua reformulação, conforme nos informaram no CE, e consta da página da internet, mas apercebemo-nos que ainda demoraria a estar pronto e que nunca existiu um PC do AE, o que existia era um PC em cada uma das várias escolas do Agrupamento. Em finais de Julho verificamos que o PC do AE ainda não tinha sido publicado.

Ainda relativamente à análise documental, neste momento, para além de todos os documentos consultados e analisados, sentimos que teria sido importante consultar actas de reuniões para verificar se existem registos de preocupações, da partilha de informação e de medidas decididas em prol da inclusão dos alunos com NEE relatadas pelos professores nas entrevistas e nas conversas informais.

Se iniciássemos agora o estudo, dedicaríamos mais atenção, ou uma atenção diferente, nomeadamente, no que concerne à organização escolar em termos administrativos, concretamente, arranjaríamos forma de recolher informação sobre a forma de organizar os transportes, a alimentação e os materiais escolares dos alunos com NEE. Tentaríamos também conhecer o tipo de articulação entre os vários ciclos e os seus efeitos na inclusão dos alunos com NEE e recolher informação sobre a percepção que os professores têm sobre a importância do nível de ensino que antecede o seu e, no caso, da educação pré-escolar, tentaríamos avaliar a importância da intervenção precoce.

Sabemos no entanto que o tempo de realização de um mestrado não se compadece com a incorporação de todas estas dimensões de análise, mais concordantes com um trabalho de doutoramento.

Globalmente, entendemos que a técnica de recolha de dados que correu melhor e resultou em muita informação para este estudo, foi a observação directa porque nos permitiu

triangular algumas informações recolhidas nas entrevistas e obter informação deveras pertinente conforme tentaremos demonstrar no capítulo empírico.

6. Plano de Investigação

Todas as actividades planeadas desde o início deste projecto foram calendarizadas e realizadas de acordo com o quadro que se segue.

Quadro V – Calendarização

Actividades	Data Prevista	Data de realização
Pesquisa e Leituras Bibliográficas	Março/2008 a Agosto/2009	Março/2008 a Agosto/2009
Apresentação do Pré-projecto	15 Maio/2008	15 Maio/2008
Contactos preliminares com os Órgãos de Gestão dos Agrupamentos de Escolas	Junho e Julho/2008	Junho e Julho/2008
Apresentação do Projecto	Outubro/2008	Outubro/2008
Formalização do Pedido de Colaboração	Outubro/2008	Outubro/2008
Elaboração dos Instrumentos de Recolha de Dados	Outubro e Novembro/2008	Outubro a Dezembro/2008
Recolha de dados (Análise documental, Entrevistas semi-estruturadas e Observação directa)	Novembro/2008 a Março/2009	Dezembro a Abril/2009
Análise e Tratamento de dados	Abril e Maio/2009	Abril e Maio/2009
Redacção	Junho, Julho e Agosto/2009	Junho, Julho /2009
Entrega do trabalho	Setembro/2009	Final de Julho/2009

CAPÍTULO IV – ESTUDO DE CASO

1. Caracterização do Agrupamento de Escolas em Estudo⁸⁷

O Agrupamento Vertical de Escolas em estudo localiza-se num dos Concelhos do Distrito de Braga, tem como sede a Escola Básica dos 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico e está localizada numa Vila, pólo de desenvolvimento das freguesias circundantes. O Agrupamento é constituído por mais oito estabelecimentos de Educação/Ensino: uma Escola Básica de 1.º Ciclo, um Jardim-de-Infância e seis estabelecimentos que abarcam a Educação Pré-escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico. A estrutura económica desta zona pedagógica assenta fundamentalmente em sectores tradicionais de baixa produtividade, consequência da fraca dotação de infra-estruturas básicas e equipamentos e da baixa formação escolar e profissional da sua população activa. Considerada uma zona tradicionalmente rural, tem vindo nos últimos tempos a sofrer algumas mutações. A proximidade da cidade sede de Concelho, importante centro de desenvolvimento de toda esta região, nomeadamente nos sectores secundário (indústria dos têxteis, vestuário, calçado, cutelarias e construção civil), e terciário (serviços), ocupa uma significativa parte da sua população activa, com o conseqüente abandono do sector primário por parte dos mais jovens. A população que exerce uma actividade profissional distribui-se de forma desigual entre os vários sectores da actividade económica, sendo, em geral, a população mais idosa e com um menor grau de escolaridade que trabalha na agricultura. No que se refere à indústria, sector que nos últimos anos absorveu grande parte da população activa, actualmente, o tecido empresarial desta zona apresenta graves dificuldades estruturais e conjunturais, com reflexos nas taxas de desemprego da população menos jovem e numa maior dificuldade no acesso ao primeiro emprego. Por sua vez, a nível do sector terciário, apenas uma percentagem bastante reduzida se enquadra nos graus de qualificação mais elevados, o que é bem representativo do reduzido nível de habilitações da população neste sector de actividades.

No ano lectivo em que se realizou o estudo, o Agrupamento de Escolas (AE) era frequentado por 1.380 alunos distribuídos de acordo com o quadro que se segue.

⁸⁷ Adaptado do Projecto Educativo do Agrupamento em estudo.

Quadro VI – Distribuição dos alunos por nível de ensino

Nível de Ensino	N.º de Alunos
Pré-escolar	155
1.º Ciclo	522
2.º “	256
3.º “	339
CEF*	67
EFA**	41
Total	1380

*CEF – Curso de Educação e Formação – 3 turmas do nível 2 (dão equivalência ao 9.º ano); 2 turmas do tipo 2 (duração de 2 anos) e 1 turma do tipo 3 (duração de 1 ano); ** EFA – Educação e Formação de Adultos - 3 turmas: 1 B3 (dá equivalência ao 9.º ano) e 2 S (dão equivalência ao ensino secundário).

2. Apresentação, Análise e Tratamento de Dados

Os dados recolhidos através das entrevistas, da análise documental e da observação directa considerados mais significativos face ao objecto da investigação encontram-se registados neste trabalho de investigação. Relativamente à observação directa realizada em cada contexto escolar, foram feitas anotações que apresentamos e analisamos por escola. Os documentos fornecidos pelo órgão de gestão em formato digital, foram impressos no sentido de possibilitar uma análise mais cuidadosa dos mesmos e, por uma questão de confidencialidade, não se encontram anexos a este trabalho mas podem ser solicitados à responsável pelo estudo para confirmação dos dados recolhidos. Foi ainda realizada a análise dos dados recolhidos nos documentos estruturantes do AE. No que diz respeito às entrevistas, foram registados os aspectos que entendemos serem mais relevantes para o nosso estudo e feita a sua análise.

Nesta análise, tivemos sempre presente o objectivo geral deste estudo, que consistiu em procurar conhecer e compreender a forma como uma escola se organiza tendo em conta os princípios de inclusão dos alunos com NEE e as actuais exigências do sistema educativo português, bem como a legislação enquadradora daquela inclusão. A análise de todos os dados recolhidos procurou conhecer as barreiras e os elementos facilitadores da escola quanto à inclusão. Tivemos também sempre presente as perguntas de partida: – Em que medida a Organização da Escola actual atende às especificidades e aos interesses dos alunos com NEE? – Em que medida a

legislação produzida, neste domínio, é facilitadora da inclusão destes alunos e do seu desenvolvimento pessoal e social?

2.1. Apresentação Geral de Dados dos Alunos com NEE

Dos 1.380 alunos do AE, 42 estão sinalizados como alunos com NEE, ou seja, 3% da população estudantil.

Os alunos com NEE encontram-se distribuídos por sete das nove escolas do Agrupamento e no quadro abaixo encontramos a informação por género, data de nascimento, função problemática, ano de escolaridade, escola e medida educativa aplicada de acordo com o Decreto-Lei n.º 3/2008, conforme informação escrita do Conselho Executivo (CE).

Quadro VII – Dados dos alunos com NEE

Género	Idade em 31/12/2008	Funções Problemáticas	Ano de escolaridade	N.º Escola	Medida Educativa (alínea correspondente ao DL 3/2008)
Masculino	6	Mentais emocionais	1.º	6	b)
“	10	Mentais emocionais	4.º	6	b)
“	10	Mentais emocionais	3.º	5	
“	14	Mentais emocionais	6.º	1	b)
“	6	Mentais linguagem	1.º	6	b)
“	8	Mentais linguagem	2.º	5	b)
“	9	Mentais linguagem	3.º	7	b)
“	17	Mentais linguagem	9.º	1	b)
Feminino	12	Mentais linguagem	3.º	5	b)
Masculino	5	Mentais cognitivas	Pré-escolar	5	b)
“	8	Mentais cognitivas	2.º	2	b)
“	8	Mentais cognitivas	3.º	2	b)
“	10	Mentais cognitivas	3.º	2	b)
“	10	Mentais cognitivas	4.º	4	e)
“	11	Mentais cognitivas	4.º	4	e)
“	12	Mentais cognitivas	4.º	7	b)
“	13	Mentais cognitivas	7.º	1	e)
“	15	Mentais cognitivas	8.º	1	e)

"	16	Mentais cognitivas	8.º	1	e)
"	17	Mentais cognitivas	9.º	1	e)
Feminino	7	Mentais cognitivas	2.º	3	b)
"	8	Mentais cognitivas	2.º	3	b)
"	9	Mentais cognitivas	3.º	6	b)
Feminino	11	Mentais cognitivas	5.º	1	b)
"	15	Mentais cognitivas	8.º	1	e)
Masculino	10	Voz e fala	4.º	6	e)
"	11	Voz e fala	5.º	1	b)
"	17	Sensorial Visão	8.º	1	b)
"	12	Aparelho Cardio-vascular	7.º	1	
Feminino	13	Aparelho Cardio-vascular	6.º	1	
Masculino	6	Neuromúsculo-esqueléticas	1.º	3	
"	8	Neuromúsculo-esqueléticas	3.º	5	b)
"	10	Neuromúsculo-esqueléticas	4.º	5	
"	16	Neuromúsculo-esqueléticas	4.º	2 (UAM ⁸⁸)	e)
"	18	Neuromúsculo-esqueléticas	4.º	2 (UAM)	e)
Feminino	8	Neuromúsculo-esqueléticas	2.º	2 (UAM)	e)
"	10	Neuromúsculo-esqueléticas	4.º	5	
"	12	Neuromúsculo-esqueléticas	4.º	2 (UAM)	e)
"	12	Neuromúsculo-esqueléticas	4.º	2 (UAM)	e)
"	14	Neuromúsculo-esqueléticas	7.º	1	b)
Masculino	15	Metabólicas	8.º	1	e)
"	15	Metabólicas	8.º	1	e)

a) Apoio Pedagógico Personalizado⁸⁹; b) Adequações Curriculares Individuais; c) Adequações no Processo de Matricula; d) Adequações no Processo de Avaliação; e) Currículo Específico Individual; f) Tecnologias de Apoio.

Da análise do quadro podemos concluir que a função problemática mais detectada é a "mental cognitiva" (em n.º de 16) seguida de Neuromúsculo-esqueléticas (em n.º de 10).

⁸⁸ Unidade de Apoio Especializado para Educação de Alunos com Multideficiência e Surdocegueira Congénitas simplificando: Unidade de Apoio à Multideficiência.

⁸⁹ Embora não conste das informações da Base de Dados fornecida pelo CE, sabemos que a maioria dos alunos com NEE do Agrupamento também tem aplicada a primeira medida daquelas que estão previstas no Decreto-Lei n.º 3/2008 – Apoio Pedagógico Personalizado. Alguns alunos não têm medida assinalada mas sabemos que também beneficiam da referida medida. Achamos curioso o aluno do pré-escolar ter Adequações Curriculares Individuais (ACI) como medida assinalada, quando a educação pré-escolar não tem currículo, apenas orientações curriculares.

Quanto à distribuição por escolas, encontramos os 42 alunos com NEE distribuídos de acordo com o seguinte quadro.

Quadro VIII – N.º de alunos com NEE por escola

Escola	N.º de alunos com NEE	Percentagem de Alunos com NEE
N.º 1	15 (4 no 2.º ciclo e 11 no 3.º ciclo)	2,1%
N.º 2	8 (1.º ciclo, 5 dos quais na UAM*)	6,6%
N.º 3	3 (1.º ciclo)	4,3%
N.º 4	2 (1.º ciclo)	3,5%
N.º 5	7 (6 no 1.º ciclo e 1 no pré-escolar)	3,5%
N.º 6	5 (1.º ciclo)	5,3%
N.º 7	2 (1.º ciclo)	2,6%
N.º 8	0	0%
N.º 9	0	0%

*UAM – Unidade e Apoio à Multideficiência

No que diz respeito aos alunos com NEE de acordo com o nível de escolaridade e o género, o maior número encontra-se no 1.º ciclo (62%) e é predominantemente do género masculino (71%), de acordo com o seguinte quadro.

Quadro IX – N.º de alunos com NEE por género e ciclo de ensino

Género Ciclo de Ensino	Masculino	Feminino	Total
Pré-Escolar	1	0	1
1.º Ciclo	18	8	26
2.º Ciclo	2	2	4
3.º Ciclo	9	2	11
Total	30	12	42

Quanto aos alunos com NEE, de acordo com o nível de escolaridade e a problemática, a maioria encontra-se no 1.º ciclo, como já foi referido, e têm, maioritariamente, problemas mentais cognitivos (33%).

Quadro X – N.º de alunos com NEE problemática e ciclo de ensino

Medida Educativa \ Ciclo de Ensino	a)	b)	c)	d)	e)	f)	g)	h)	Total
Pré-Escolar	0	0	1	0	0	0	0	0	1
1.º Ciclo	3	4	8	1	10	0	0	0	26
2.º Ciclo	1	0	1	1	0	1	0	0	4
3.º Ciclo	0	2	4	0	1	1	2	1	11
Total	4	6	14	2	11	2	2	1	42

a) Mentais emocionais; b) Mentais linguagem; c) Mentais cognitivas; d) Voz e fala
 e) Neuromúsculo-esqueléticas; f) Aparelho Cardiovascular; g) Metabólicas; h) Sensorial Visão.

Os dados apresentados nos quadros dão-nos uma visão da população estudantil com NEE deste AE. Assim, verificamos que a escola com maior percentagem de alunos com NEE é a escola n.º 2 com 6,6% e a escola com menor percentagem de alunos com NEE é a escola n.º 1, com 2,1%. Verificamos ainda que é no 1.º ciclo que se encontra o maior número de alunos com NEE (62%), que estes são maioritariamente do género masculino (71%) e que a problemática que predomina é a dos problemas mentais cognitivos (33%). Estes três últimos dados coincidem com a nossa experiência profissional. De facto, temos encontrado em todos os Agrupamentos de Escolas onde temos trabalhado o maior número de alunos com NEE a frequentar o 1.º ciclo, um maior número de alunos com NEE do género masculino e os problemas mentais cognitivos lideram as várias problemáticas.

2.1.1. Apresentação de Dados por Escola

2.1.1.1. Caracterização da Escola n.º 1

A Escola Básica 2/3, sede do Agrupamento, iniciou a sua actividade no ano lectivo de 1974/75 com o Ciclo Preparatório, em instalações reduzidas e provisórias. Em 1982/83 foi inaugurado o actual edifício, projecto especial, tendo nessa altura iniciado o funcionamento do 3.º Ciclo. O edifício é composto por dois pisos, *sem elevador*, tendo no total trinta e quatro salas de aula: 21 salas de aula normais e 13 salas específicas destinadas a Laboratórios de Ciências Exactas e Educação Tecnológica e Educação Visual e Tecnológica⁹⁰. As salas de aula frequentadas pelos alunos com NEE situam-se no R/C e no 1.º piso, sendo o seu acesso fácil a todos os alunos. O

⁹⁰ Tem ainda um pavilhão gímnodesportivo, um campo de jogos, um anfiteatro ao ar livre e vários serviços: bar, cantina, biblioteca, reprografia, papelaria, gabinete do S.A.S.E., gabinete do apoio educativo, serviços administrativos.

edifício tem vários W.C. mas apenas um deles está adaptado para pessoas com deficiência motora. No ano lectivo em que decorreu este estudo aquele W.C. não foi usado por qualquer aluno. Apesar de haver uma aluna com condições para tal, esta fez questão de usar o W.C. normal, talvez por considerar esta prática uma condição de “normalidade”.

No ano lectivo 2008/09, a escola era frequentada por um total de 703 alunos, dos quais 15 com NEE, possuindo um quadro docente estável. Apesar de, no ano em que se realizou o estudo, não se registarem limitações ou dificuldades nos acessos a todos os espaços da escola face às problemáticas dos alunos que frequentavam a escola, consideramos que existem barreiras arquitectónicas à inclusão dos alunos com NEE pelo facto do edifício ter dois pisos e não ter elevador nem qualquer outra forma de acesso entre o R/C e o 1.º piso para além das escadas.

Quadro XI – Informações sobre a escola n.º 1

Regime de Funcionamento: Normal + Noite
N.º de Turmas (2.º e 3.º ciclo + CEF + EFA): 35 [28 + 4 CEF + 1 EFA (9.º ano) + 2 EFA (12.º ano)]
N.º total de Alunos (2.º ciclo + 3.º ciclo + CEF + EFA): 703 (256 + 339+ 67 + 41)
N.º de Alunos com NEE: 15
N.º de Docentes (ER + EE): 87 [85 ER (63 QE + 6 QZP + 16 Contratados) + 2 EE*** - QE]
N.º de Auxiliares de Acção Educativa (AAE): 19
N.º de Pessoal Administrativo: 7

*** Uma das docentes da EE divide o horário com uma EB1/JI.

Nesta escola os alunos com NEE representam 2,1% do total da população, correspondendo a um total de 15 alunos.

2.1.1.2. Caracterização da Escola n.º 2

O edifício desta escola data de 1991, possui boas condições de luminosidade, arejamento e boas dimensões. Tem seis salas de aula: uma de Jardim-de-infância (JI) e cinco de 1.º ciclo. Todas as salas têm luminosidade natural, um computador e ligação à internet⁹¹.

⁹¹ A escola tem 1 sala de computadores e funcionamento de ATL para o 1.º ciclo, 1 sala de Prolongamento de Horário para o JI, 1 biblioteca, 1 cozinha, 1 pequeno refeitório para os alunos da Unidade de Apoio à Multideficiência (UAM), 1 polivalente (dividido para refeitório e para recreio e ginásio, em dias de chuva), balneários (femininos e masculinos), 6 W.C. (1 para alunas do JI, 1 para alunos do JI, 1 para alunas do 1.º ciclo, 1 para alunos do 1.º ciclo, 1 para deficientes e 1 para professores), 1 sala de professores, 1 gabinete da Educadora de Infância e 1 sala das Auxiliares de Acção Educativa (AAE). A escola tem também 1 espaço exterior de recreio com boa exposição solar.

O edifício é composto por dois pisos (R/C e 1.º andar) mas as salas de aula dos alunos com NEE são todas no R/C, atendendo a que o edifício *não tem* elevador. Por esse motivo e embora presentemente esta questão seja resolvida com a colocação de todas as salas de aula de alunos com NEE no R/C, consideramos que existem barreiras arquitectónicas à inclusão dos alunos com NEE. Em termos de recursos humanos, a escola tem três docentes do Quadro de Escola (QE), três do Quadro de Zona Pedagógica (QZP) e dois Contratados. Seis destes são titulares de turma ou grupo e dois apoiam na UAM. A docente da Educação Especial (EE) que se desloca a esta escola reserva onze blocos de quarenta e cinco minutos e mais uma hora para apoiar os três alunos com ACI.⁹²

Quadro XII – Informações sobre a escola n.º 2

Regime de Funcionamento: Normal
N.º de Turmas: 6
N.º total de Alunos: 121
N.º de Alunos com NEE: 8 (5 da UAM + 3 c/ACI)
N.º de Docentes (ER + EE): 8 + 3 (2 na UAM + 1*)
N.º de AAE + Tarefeiras ^{**} : 5 + 1

*A docente da EE divide o horário com outra EB1/JI;

**Horários: das AAE - 35 h/semanais; das Tarefeiras - 23 h/semanais.

Esta escola apresenta uma maior percentagem de alunos com NEE: 6,6%, correspondendo a um total de 8 alunos.

2.1.1.3. Caracterização da Escola n.º 3

O Edifício desta escola data de 2004, possui boas condições de luminosidade, arejamento e dimensões. Tem quatro salas de aula: três de 1.º ciclo e uma de JI. Todas as salas têm luminosidade natural. O edifício é constituído por um piso (R/C)⁹³. *Não existem barreiras arquitectónicas à inclusão dos alunos com NEE*, atendendo a que todos os espaços são acessíveis a

⁹² A escola tem 1 AAE para o JI, 2 para o 1.º ciclo e 2 para a Unidade, onde trabalha também uma tarefaira. No ano lectivo de 2008/09, existiam 6 turmas na escola - 1 de JI com 23 alunos e 5 de 1.º ciclo: sala de 1.º ano com 25 alunos; sala do 2.º, 3.º e 4.º ano com 17 alunos, 1 dos quais com NEE; sala do 2.º ano com 19 alunos, 1 dos quais com NEE (a frequentar a UAM); sala do 3.º ano com 17 alunos, 1 dos quais com NEE; e sala do 3.º e 4.º ano com 20 alunos, 5 dos quais com NEE (destes, 4 frequentam a UAM).

⁹³ Possui ainda: 1 cozinha; 1 polivalente, dividido para refeitório e sala de ATL e serve ainda, esta divisão, para ginásio e recreio em dias de chuva; balneários (femininos e masculinos); 6 W.C. (1 para alunas do JI, 1 para alunos do JI, 1 para alunas do 1.º ciclo, 1 para alunos do 1.º ciclo, 1 para deficientes e 1 para professores); 1 sala de professores; 1 gabinete de atendimento; e 1 espaço exterior com recreio para alunos do JI com pavimento próprio e balouços adequados, novos e em bom estado, 1 ringue com boa exposição ao sol e 1 pequeno espaço coberto.

qualquer aluno. O edifício situa-se ao nível da rua e quando existem pequenas escadas, existem rampas de acesso ao mesmo espaço⁹⁴.

Quadro XIII – Informações sobre a escola n.º 3

Regime de Funcionamento: Normal
N.º de Turmas: 4
N.º total de Alunos: 70
N.º de Alunos com NEE: 3
N.º de Docentes (ER + EE): 4 + 1*
N.º de AAE: 2

*A docente da EE divide o seu horário com a EB 2/3.

Nesta escola, o n.º de alunos com NEE é de 4,3%, correspondendo a um total de 3 alunos.

A docente da EE também é do quadro de nomeação definitiva e reparte o seu horário entre esta escola e a EB 2/3. Dos três alunos com NEE, só as duas alunas do segundo ano é que têm apoio da docente da EE. O aluno com NEE não tem ACI, não necessitando de apoio pedagógico personalizado por parte do docente da EE. Este aluno é portador de uma síndrome polimalformativa genética não classificada, de carácter permanente e incurável que lhe confere atraso físico e motor, sendo dependente de terceiros.

2.1.1.4. Caracterização da Escola n.º 4

O edifício da escola é antigo, desconhecendo-se a data precisa de construção mas sofreu obras de ampliação e melhoramento em 1991, tem boas condições de luminosidade e boas dimensões, com um estado de conservação razoável mas fraco arejamento, possuindo: quatro salas de aula (três de 1.º ciclo e uma de JI), com luminosidade natural; uma sala com computadores que funciona também para Actividades de Tempo Livre (ATL.)⁹⁵. Face às problemáticas dos alunos com NEE no ano lectivo em que se realizou o estudo, não se registavam limitações ou dificuldades nos acessos a todos os espaços escolares. Contudo, tendo em conta que o edifício tem dois pisos e *não*

⁹⁴ Neste ano lectivo, a escola teve 4 turmas a funcionar: 1 de JI com 19 alunos e 3 de 1.º ciclo - sala 1 (da coordenadora) com 12 alunos 2.º ano, 2 dos quais, alunas com NEE; sala 2 com 19 alunos do 3.º ano; e sala 3 com 20 alunos, 9 do 1.º ano, 1 dos quais aluno com NEE e 11 do 4.º ano. A escola tem 2 AAE, 1 para o JI e outra para o 1.º ciclo, 3 docentes do quadro de nomeação definitiva (QZP) e 1 docente contratado.

⁹⁵ Possui ainda: 1 cozinha; 1 polivalente (dividido para refeitório e para recreio em dias de chuva e ginásio); balneários (femininos e masculinos); 6 W.C. (1 para alunas do JI, 1 para alunos do JI, 1 para alunas do 1.º ciclo, 1 para alunos do 1.º ciclo, 1 para deficientes e 1 para professores); 1 sala de professores e 1 gabinete para a educadora. Tem espaço exterior com recreio para os alunos, 1 ringue com uma boa exposição solar.

tem elevador ou qualquer outro modo de acesso alternativo às escadas entre o R/C e o 1.º piso, consideramos que apresenta barreiras arquitectónicas à inclusão de alunos com NEE⁹⁶.

Quadro XIV – Informações sobre a escola n.º 4

Regime de Funcionamento: Normal
N.º de Turmas: 4
N.º total de Alunos: 57
N.º de Alunos com NEE: 2
N.º de Docentes (ER + EE): 4 + 1*
N.º de AAE: 2

*A docente da EE divide o seu horário com mais duas EB1/JI.

Nesta escola, os alunos com NEE representam 3,5%, da população estudantil, correspondendo a 2 alunos.

2.1.1.5. Caracterização da Escola n.º 5

Trata-se de um edifício antigo, com data de inauguração de 1914, com fraca luminosidade natural nas salas de aula, arejamento razoável e boas dimensões. É constituído por nove salas de aula (2 de JI e 7 de 1.º ciclo)⁹⁷.

No ano lectivo em que foi realizado este estudo (2008/09), os alunos encontravam-se distribuídos por nove turmas: duas de JI com quarenta e quatro alunos, um dos quais com NEE e sete salas de 1.º ciclo⁹⁸.

* No ano lectivo em que decorreu o estudo, funcionavam 4 turmas: 1 de JI com 16 alunos e 3 de 1.º ciclo - sala 1 com 16 alunos (8 do 1.º ano e 8 do 2.º), sala 2 com 13 alunos do 3.º ano e sala 3, da coordenadora, com 12 alunos do 4.º ano, 2 dos quais com NEE. Os docentes do Ensino Regular (ER) são todos do QZP e a docente da EE pertence ao QE, dedica 7 horas do seu horário para apoiar os 2 alunos com ACI desta escola. Existem duas AAE, uma para apoiar o JI e outra para o 1.º ciclo.

⁹⁷ O edifício tem 1 refeitório com cozinha, 1 pequeno anfiteatro, 1 espaço interior para recreio em dias de chuva, 1 pequena sala com livros mas a que não se pode chamar biblioteca, vários W.C. (1 para alunas do JI, 1 para alunos do JI, 1 para alunas do 1.º ciclo, 1 para alunos do 1.º ciclo, 1 para deficientes e 1 para professores), 1 sala de professores, 1 sala de computadores, 1 gabinete de apoio aos alunos com NEE, 2 salas de Prolongamento de Horário para o JI, balneários (femininos e masculinos), espaço exterior com recreio para alunos do JI com pavimento próprio e balouços adequados num estado de conservação razoável, 1 ringue com boa exposição solar.

⁹⁸ Os alunos de 1.º ciclo encontram-se assim distribuídos: 1 sala e 1.º ano (da coordenadora) com 23 alunos; 2 salas de 2.º ano com 46 alunos – 22 numa sala e 24 na outra, 1 dos quais com NEE; 1 sala com 2.º e 3.º ano com 19 alunos, 2 dos quais com NEE; 1 sala de 3.º ano com 19 alunos, 1 dos quais com NEE; e 2 salas com 4.º ano com 46 alunos, 23 numa e 23 noutra, 1 dos quais com NEE. Num total de 197 alunos, 102 do sexo masculino e 95 do sexo feminino. Sete alunos têm NEE, 1 aluno do pré-escolar e 6 alunos do 1.º ciclo. O Estabelecimento tem 3 AAE e 1 tarefaira para o 1.º ciclo e duas 2 para o JI.

Quadro XV – Informações sobre a escola n.º 5

Regime de Funcionamento: Normal
N.º de Turmas: 9
N.º total de Alunos: 197
N.º de Alunos com NEE: 7
N.º de Docentes (ER + EE): 9 + 1*
N.º de AAE + Tarefeiras**: 5 + 1

*A docente da EE divide o horário com mais duas EB 1 /JI;

**Horários das : AAE - 35 h/semanais; Tarefeiras - 23 h/semanais.

Nesta escola, os alunos com NEE representam 3,5%, correspondendo a um total de 7 alunos.

Nesta escola existem muitas barreiras arquitectónicas à inclusão dos alunos com NEE, tanto de acesso às salas de aula como nos recreios. Os recreios encontram-se em três planos de terreno diferentes: com ringue, parque com baloiços e jardim, com muitas escadas entre eles e sem qualquer rampa de acesso, existindo alunos com dificuldades motoras que praticamente não saem do jardim.

2.1.1.6. Caracterização da Escola n.º 6

O Edifício desta escola é novo, foi inaugurado em 1998, tem luminosidade natural nas salas de aula, bom arejamento e boas dimensões. Tem cinco salas de aula – uma de JI e quatro de 1.º ciclo, todas com computador e ligação à Internet⁹⁹. *Não existem barreiras arquitectónicas à inclusão dos alunos com NEE.* Trata-se de um edifício de um único piso (R/C), sem qualquer escada¹⁰⁰.

⁹⁹ A escola tem ainda 1 refeitório com cozinha e despensa, 1 espaço exterior coberto para recreio em dias de chuva e 1 pequeno ringue, 1 biblioteca, 6 W.C. (1 para alunas do JI, 1 para alunos do JI, 1 para alunas do 1.º ciclo, 1 para alunos do 1.º ciclo, 1 para deficientes e 1 para professores), 1 sala de professores e 1 arrecadação pequena, faltando espaços de arrumação.

¹⁰⁰ No ano lectivo 2008/09, a escola tinha 5 turmas em funcionamento – 1 de JI com 19 alunos e 4 de 1.º ciclo: 1 sala de 1.º ano e 1 aluno de 4.º ano (sala da coordenadora) com 15 alunos, sendo 2 deles com NEE (1 do 1.º e outro do 4.º ano); 1 sala de 2.º ano com 19 alunos; 1 sala com 3.º ano com 19 alunos, um dos quais com NEE; e 1 sala de 4.º ano com 22 alunos, 2 dos quais com NEE. A escola tem 4 docentes do QZP e 1 docente Contratado. Existe ainda, um professor do QE pertencente a uma equipa de apoio às escolas - do Médio Ave - que é utilizado para desenvolver actividades com os alunos quando à Terça-Feira tem horário a desempenhar nesta escola. Não existem outros recursos humanos para apoio emocionais e tutorias. Como pessoal auxiliar, a escola tem 2 AAE (1 para o 1.º ciclo e outra para o JI) e 1 tarefeira.

Quadro XVI – Informações sobre a escola n.º 6

Regime de Funcionamento: Normal
N.º de Turmas: 5
N.º total de Alunos: 94
N.º de Alunos com NEE: 5
N.º de Docentes: 5 + 1** + 1*
N.º de AAE + Tarefeiras***: 2 + 1

* Professor do QE pertencente a uma equipa de apoio às escolas - Médio Ave.

**A docente da EE divide o horário com outra EB1/JI;

***Horários das AAE - 35 h/semanais; das Tarefeiras - 23 h/semanais.

Nesta escola, os alunos com NEE representam 5,3%, correspondendo a um total de 5 alunos.

2.1.1.7. Caracterização da Escola n.º 7

O edifício da escola é antigo, tem mais de vinte anos, mas foi remodelado há dois, tem luminosidade natural nas salas de aula, bom arejamento e boas dimensões. É constituído por: quatro salas de aula, uma de JI e três de 1.º ciclo¹⁰¹. Face às problemáticas dos alunos com NEE no ano lectivo em que decorreu este estudo, não se registam limitações ou dificuldades nos acessos a todos os espaços escolares. Contudo, o edifício tem dois pisos e *não existe elevador ou qualquer outra forma alternativa às escadas de acesso entre o R/C e o 1.º piso*. Por esse motivo, consideramos que *existem barreiras arquitectónicas à inclusão dos alunos com NEE*¹⁰².

Quadro XVII – Informações sobre a escola n.º 7

Regime de Funcionamento: Normal
N.º de Turmas: 4
N.º total de Alunos: 78
N.º de Alunos com NEE: 2
N.º de Docentes (ER/EE): 5 + 1*
N.º de AAE: 2

*A docente da EE divide o horário com mais duas EB1/JI.

¹⁰¹ Possui também 1 polivalente que serve de refeitório e espaço para ATL; 1 cozinha; 1 despensa; 1 espaço exterior coberto para recreio em dias de chuva; 1 espaço exterior com recreio para os alunos e 1 espaço no centro com balouços adequados, novos, em bom estado e com pavimento próprio, para alunos do JI mas que é usado por todos os alunos da escola e existe ainda 1 pequeno espaço coberto; 1 sala de professores (ex-sala de aula); 1 sala para actividade física (ex-sala de aula); 6 W.C. (1 para alunas do JI, 1 para alunos do JI, 1 para alunas 1.º ciclo, 1 para alunos 1.º ciclo, 1 para professores e 1 para deficientes); 1 sala de atendimento; e 3 pequenas arrecadações.

¹⁰² No ano lectivo 2008/09 estavam inscritos nesta escola 78 alunos distribuídos por 4 turmas: 1de JI com 18 alunos e 3 de 1.º ciclo - 1 sala de 1.º ano com 22 alunos, 1 sala com 17 alunos (16 de 2.º ano e 1 aluno do 4.º ano com NEE) e 1 sala com 3.º e 4.º ano com 19 alunos (14 do 3.º ano, 1 dos quais com NEE e 5 alunos do 4.º ano). A escola tem 5 docentes do quadro de nomeação definitiva - 2 docentes do QE e 3 do QZP. A coordenadora do estabelecimento não tem turma atribuída e distribui o seu horário entre a coordenação de escola e assessoria do CE. A docente da EE* divide o seu horário com 2 EB1/JI e é de QE. A escola tem 2 AAE, 1 para o 1.º ciclo e outro para o JI.

Nesta escola, os alunos com NEE representam 2,6%, correspondendo a um total de 2 alunos.

2.2. Análise de dados

2.2.1. As entrevistas

2.2.1.1. Entrevistas – O Processo

Como referimos no capítulo metodológico, foram realizadas doze entrevistas. As entrevistas tiveram por base o guião elaborado para o efeito e que se encontra em apêndice (Apêndice I, pág. 213). Das entrevistas realizadas destacamos, essencialmente, o que consideramos *barreiras* em termos de *organização espacial*, de *atitude das pessoas*, de obtenção de *recursos materiais de apoio* e o que os/as entrevistados/as consideram que *deveria ser mudado para a construção de uma efectiva inclusão dos alunos com NEE*. Estas dimensões constituem categorias de análise do trabalho.

A entrevista com a *responsável pela EE no CE*, feita com base no guião elaborado para o efeito (Apêndice I, pág. 214) decorreu num ambiente de descontração. Trata-se de uma pessoa com uma grande facilidade de comunicação, com muito à vontade e muita certeza nas suas respostas. Respondeu sempre sem hesitações, muita simpatia e consciente dos benefícios que este estudo poderá trazer para o AE. É uma docente bem informada, com três anos de experiência no presente cargo, mestrado em EE, experiência na prática de apoio a alunos com NEE e como coordenadora de uma equipa de apoios educativos e muito sensível a todas as questões relacionadas com esta área.

As entrevistas às *docentes*, realizadas com base no guião elaborado para o efeito e que se encontra em apêndice (Apêndice I, pág. 217 e 219) revelaram formas de estar e de agir muito diferentes relativamente à inclusão dos alunos com NEE. Consideramos que cada uma delas está convicta de que pensa e actua da melhor forma, demonstrando interesse e inteira disponibilidade para colaborar no presente estudo. Salientamos ainda algum desconhecimento dos procedimentos legais e a falta de formação especializada revelada nos discursos e na observação das práticas, conforme se perceberá na análise das entrevistas.

Quanto às entrevistas realizadas aos *encarregados de educação*, feitas com base no guião elaborado para o efeito (Apêndice I, pág. 223), a entrevista ao pai do único aluno com NEE que frequenta a educação pré-escolar no AE em estudo revelou a grande necessidade que os pais de

alunos com deficiência, de uma forma geral, têm de falar dos seus problemas e relatar a sua experiência e dificuldades na expectativa de conseguirem mais apoios para os filhos. Nesta entrevista, o pai demonstrou uma certa exigência ao nível pedagógico e uma grande necessidade de partilha, disponibilizou-se para futuras colaborações e, depois de desligado o gravador, falou ainda muito mais sobre o seu filho e sobre o que juntamente com a família, tem feito e pensa fazer. A mãe de uma aluna que frequenta a UAM numa das EB1/JI do AE demonstrou, durante a realização da entrevista, uma grande simpatia e uma já completa aceitação da multideficiência da filha com doze anos de idade. Salientou os pequenos progressos da filha e já depois de terminada a entrevista comparou o atendimento na UAM deste AE com a Unidade do Agrupamento onde esteve anteriormente e demonstrou maior agrado pelo actual trabalho desenvolvido com a filha. Todavia, mostrou ser pouco exigente para com a escola e para com os poucos profissionais, relevando o bem-estar físico da filha e o facto de esta estar “bem entregue” para poder trabalhar, facto que, segundo esta mãe, não acontecia antigamente. Demonstrou ainda grande capacidade de tolerância, referindo também, já depois da entrevista gravada, que por vezes acontecem incidentes mas que os desvaloriza e que procura não “dar ouvidos” a queixas que ouve de outros pais. A entrevista ao pai da aluna do 2.º ciclo revelou o carinho que tem pela filha, o quanto se preocupa com ela e o acompanhamento que tem feito. Embora se trate de mais um pai com pouca formação académica, esforça-se e preocupa-se muito com a filha, sobretudo ao nível dos cuidados de saúde. Quanto às realizações académicas, da entrevista infere-se que confia nos professores e não se sente muito à vontade para falar sobre eles, embora reconheça, conforme revelou na conversa que mantivemos depois da entrevista gravada, que a filha deveria ter mais apoio na escola para conseguir acompanhar a turma. O pai do aluno do 3.º ciclo relatou a pouca disponibilidade para observar os trabalhos de alunos expostos pela escola e revelou ainda desconhecer se existem trabalhos do seu filho entre eles. Este pai, no final da entrevista, realçou mais uma vez o esforço de todos os profissionais da escola, afirmando: “Não vamos exigir mais deles porque acho que eles fazem aquilo que eles podem”. O que, pela forma como foi dito, pelos gestos que acompanharam a conversa e pelas conversas que antecederam e procederam a entrevista, nos pareceu ser dito de forma sincera e realçam a percepção de que o descontentamento que a determinado momento quis demonstrar não corresponde ao que realmente sente, reconhecendo culpa nas atitudes do filho mas, ao mesmo tempo, querendo defendê-lo.

As entrevistas aos *Presidentes das duas Associações de Pais (AP)*, feitas com base no guião elaborado para o efeito (Apêndice I, pág. 221) foram muito diferentes, embora ambos se disponibilizassem para colaborar no estudo. Tanto o Presidente da AP de uma das EB1/JI do AE como o da AP da EB 2/3, se prontificaram, quando contactados para o efeito, a dar a entrevista apesar do primeiro ser uma pessoa muito ocupada. O Presidente da AP da EB1/JI demonstrou uma grande experiência, dinamismo e muita segurança nas respostas, embora muitas vezes não respondesse exactamente ao que era perguntado mas, estrategicamente, aproveitava sempre para enaltecer e promover a AP. O Presidente da AP da EB 2/3 demonstrou grande insegurança e desconhecimento nas respostas que foi dando. Respondeu sempre com hesitação, demorando a iniciar as respostas e não respondendo, por vezes, ao que era perguntado, o que no nosso entender, se deve à falta de experiência, de informação e de reflexão sobre determinados assuntos, dado o ainda reduzido tempo de permanência no cargo (cerca de 3 meses). Pelo facto de nunca ter sido referido nada sobre a AP que antecedeu a esta, ficou a percepção de que não houve passagem de informação e, já depois de desligado o gravador, tentamos perceber como foi feita a passagem “de testemunho” e percebemos que não havia vontade de falar no assunto.

Ambos os Presidentes centraram o seu conhecimento em casos de filhos de pessoas conhecidas, das suas relações. No caso do Presidente da AP da EB1/J referiu-se a dois casos entre os sete casos existentes na escola e no caso do Presidente da AP da EB 2/3, centrou a sua atenção no caso de um aluno entre os quinze existentes.

O facto de os Presidentes desconhecerem os direitos das AP¹⁰³, põe em causa as suas finalidades, ou seja, a defesa e a promoção dos interesses dos seus associados em tudo quanto respeita à educação e ensino dos seus filhos e educandos mas entendemos que, conforme pudemos constatar, já são feitos alguns esforços que vão ao encontro dos direitos das AP, ao nível de estabelecimento ou Agrupamento: participam nos órgãos pedagógicos dos estabelecimentos ao estarem representados no Conselho Pedagógico; acompanham e participam na actividade dos órgãos e da acção social escolar ao contribuírem com ideias para o Plano Anual de Actividade e ao

¹⁰³ De acordo com o ponto um do Artigo 9.º da Lei n.º 29/2006 de 4 de Julho (Anexo 10) que constitui a segunda alteração ao Decreto-Lei n.º 372/90, de 27 de Novembro, que disciplina o regime de constituição, os direitos e os deveres a que ficam subordinadas as associações de pais e encarregados de educação:” a) Participar, nos termos do regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, na definição da política educativa da escola ou agrupamento; b) Participar, nos termos da lei, na administração e gestão dos estabelecimentos de educação ou de ensino; c) Reunir com os órgãos de administração e gestão do estabelecimento de educação ou de ensino em que esteja inscrita a generalidade dos filhos e educandos dos seus associados, designadamente para acompanhar a participação dos pais nas actividades da escola”.

financiarem algumas actividades; intervêm na organização das actividades de complemento curricular e de ligação escola-meio, conforme declararam fazer através de actividades como a piscina e da participação na Feira da Terra, embora com algumas dificuldades e limitações depois da entrada em funcionamento da Escola a Tempo Inteiro; reúnem com o órgão directivo do estabelecimento de educação ou de ensino, formal e/ou informalmente.

2.2.1.2. Entrevistas – A Análise

2.2.1.2.1. Percepções acerca da Organização da Escola - os actores

No que diz respeito à *organização do AE* relativamente à inclusão dos alunos com NEE, bem como, às percepções desta organização por parte dos entrevistados, salientamos o seguinte das entrevistas realizadas.

2.2.1.2.1.1. Entrevista ao elemento do Conselho Executivo responsável pela EE

Quanto ao elemento do CE responsável pela EE, criamos algumas categorias de análise e apresentamos agora o essencial da entrevista.

Quadro XVIII – Entrevista ao elemento do CE responsável pela EE

Responsabilidades	Tem a responsabilidade de tratar de tudo o que se relacione com a EE, nomeadamente, estar presente em diversas reuniões, elaborar horários, distribuir serviço pelas docentes da EE e responder a ofícios e a questionários.
Avaliação da necessidade de formação na área da EE	É o CE, mais concretamente a Vice-presidente, que formalmente, até ao momento da entrevista, responde a essas necessidades, no entanto, já tem sido a coordenadora da EE a fazer esse levantamento.
Encorajamento para formação na área da EE	O elemento responsável por esta área no CE defende que já antes da publicação do Decreto-Lei n.º 3 de 2008, todos os docentes deviam ter formação e que, depois da referida publicação, ainda mais urgente se tornou essa necessidade. Salientou que encoraja mas não pode impor e que quando promove formação nessa área, com carácter facultativo, a participação, por parte dos docentes do ER, é reduzida. A vice-presidente do CE responsável pela EE considera que os docentes do Agrupamento sabem da existência do Decreto-Lei n.º 3 de 2008 mas não o conhecem em pormenor.
Actividades de Enriquecimento Curricular (AEC)	A Vice-presidente explicou que o processo de planeamento das AEC é iniciado pela responsável pelo 1.º Ciclo no CE e que depois é completado por ela, responsável pela EE. Conforme esclareceu, as actividades planeadas mantêm-se para todos os alunos, à excepção de alguns casos em que, com a autorização dos encarregados de educação, são retirados quarenta e cinco minutos de Educação Física de um bloco de noventa, para Apoio ao Estudo. Relativamente aos alunos da Unidade, foi referido após terminar a entrevista gravada que foi solicitado à Câmara Municipal de Guimarães, tal como acontece com todas as outras AEC, Snoozlen, Hidroterapia e a Musicoterapia mas foi concedido Terapia da Fala, Psicomotricidade e Terapia Ocupacional. Também já neste período, foi explicado que a impossibilidade de se conseguir as referidas actividades para estes alunos com Currículo Específico, teve a ver, concretamente no caso do Snoozlen e da Hidroterapia, com a impossibilidade de pagar os custos acrescidos das deslocações dos alunos e da ocupação das instalações e no caso da Musicoterapia, com a falta de técnicos especializados na área.

Comunicação entre a escola e os encarregados de educação dos alunos com NEE	A referida entrevistada afirmou que esta é feita através dos directores de turma e só excepcionalmente, conforme explicou dando alguns exemplos, através do CE. A entrevistada descreveu a interacção que é realizada entre os directores de turma e os encarregados de educação, como sendo mais de carácter informal, referiu, ainda, a grande aproximação, bem como os seus efeitos, provocada pela realização de reuniões com todos os encarregados de educação para a reformulação dos PEI exigida pelo Decreto-Lei n.º 3 de 2008.
Possíveis mudanças de turma	A entrevistada encara a possibilidade de mudanças de turma por parte dos alunos, para melhorar oportunidades de aprendizagem e descreveu uma dessas situações, neste ano lectivo e, na qual se veio a confirmar que a opção tomada trouxe melhorias.
Partilha de informação e/ou reflexão entre todos os profissionais, no sentido de procurar melhorar a inclusão dos alunos com NEE	A Vice-presidente considera que, quando os grupos são muito grandes, é difícil haver verdadeira partilha. Referiu que, mesmo nos Conselhos de Turma, a pressão das notas e do calendário também não favorecem a partilha dessa informação. Entende que é nas pequenas reuniões com ordem de trabalho específica para tratar desses assuntos que se discute mais verdadeiramente e onde existe, de facto, partilha de informação.
Articulação com outros Agrupamentos no sentido de melhorar práticas de inclusão	A entrevistada referiu que esta existe mas é de carácter informal.
Processo de elegibilidade dos alunos para a EE	A Vice-presidente mencionou o curto espaço de tempo (60 dias) que no Decreto-Lei n.º 3 de 2008 é estabelecido para que todo o processo de elegibilidade esteja completo e que engloba já a homologação do PEI. Por isso, a responsável pela EE neste CE, relatou que a ficha de caracterização do aluno funciona como formulário de referência porque já contém muita informação, dada pelo professor do ER, para analisar e este facto permite poupar tempo, sendo através desta que se decide a quem cabe a avaliação e se elabora um relatório de acordo com o referido Decreto, sugerindo os apoios de que o aluno necessita ou uma avaliação por referência à Classificação Internacional de Funcionalidade (CIF) e, no caso de a opção ser de elegibilidade para a EE, é elaborado um relatório final.

2.2.1.2.1.2. Entrevista à Coordenadora da Educação Especial

No que diz respeito à coordenadora da EE, que também é docente da EE, criamos duas categorias de análise e apresentamos agora o essencial da entrevista.

Quadro XIX – Entrevista à coordenadora da EE

Designação e responsabilidades do cargo	A coordenadora da EE informou que o seu cargo se designa Subcoordenadora do Grupo de EE e explicou que as suas responsabilidades são: colaborar com os órgãos de gestão; convocar e presidir às reuniões; representar em Conselho Pedagógico o parecer da maioria do grupo; proceder à organização do dossiê de grupo; promover trocas de experiências; e reflectir, elaborar e reformular documentos que contribuam para a melhoria do trabalho do grupo.
Referência a tudo o que é desenvolvido para a eficácia do apoio aos alunos com NEE	A entrevistada informou que é feita através das reuniões do grupo de EE e, caso haja necessidade, são levadas a Pedagógico. A coordenadora entrevistada considera que os docentes do ER conhecem o Decreto-Lei n.º 3 de 2008, sente a eficácia do seu apoio, como docente da EE e considera ainda que o seu trabalho é reconhecido por parte de alguns docentes do ER, salientando que recebe alguns elogios, mas também muitas críticas, construtivas e não construtivas.

2.2.1.2.1.3. Entrevistas aos Docentes da Educação Especial

Relativamente aos docentes de EE, criamos algumas categorias de análise e apresentamos o essencial das entrevistas realizadas.

Quadro XX – Entrevistas aos docentes da EE

Responsabilidade	<p>A docente a prestar apoio em duas EB1/JI, quando questionada sobre se sente a responsabilidade do ensino dos alunos com NEE partilhada com os docentes do ER, respondeu que trabalha bastante em parceria com o colega titular de turma. Refere que sente a eficácia do seu apoio em alguns casos, não conseguindo essa eficácia em todos. A docente de EE nem sempre sente o seu trabalho reconhecido pelos docentes do ER e afirmou receber alguns elogios e algumas críticas que considera construtivas e que declara servirem para melhorar o seu trabalho.</p> <p>A docente a exercer funções na EB 2/3 declarou que não sente as responsabilidades partilhadas</p>
Considerações sobre o Decreto-Lei n.º 3/2008	<p>A docente a exercer funções em EB 1/JI considera que os docentes do ER conhecem o Decreto-Lei n.º 3/2008, não pormenorizadamente mas, em geral. Quanto à percepção de que a nova legislação veio melhorar ou piorar a inclusão dos alunos com NEE, a docente afirmou não ter essa experiência por só ter começado a trabalhar na EE, no ano lectivo de 2007/08, já com o referido Decreto em vigor, no entanto, considera que os docentes do ER assumiram um maior protagonismo na educação dos alunos com NEE, com a publicação do Decreto-Lei n.º 3 de 2008. Referiu que os docentes do ER estão mais aplicados na elaboração do PEI, uma vez que está a seu cargo a sua coordenação e implementação.</p> <p>A docente a exercer funções na EB 2/3 entende que os docentes do ER conhecem o novo diploma muito superficialmente e considera que a nova legislação veio piorar a inclusão dos alunos com NEE porque passou a existir uma selecção exagerada.</p>
Horários	<p>Relativamente ao horário, a docente a exercer funções em EB 1/JI declarou ter todo o seu horário em trabalho directo com os alunos. Confirmamos junto do CE que todos os docentes da EE laboram, no AE, vinte e quatro horas (vinte e duas lectivas mais duas horas de horário de estabelecimento) em trabalho directo com os alunos. Não ficando sujeitos a prestar as duas horas de horário de estabelecimento em aulas de substituição, apoio ao estudo, projectos, supervisão de prolongamento de horário ou outros, tal como os docentes do ER. Esta medida teve a ver com o reconhecimento da necessidade de horas de apoio para os alunos com NEE em função da escassez de docentes de EE.</p> <p>Questionada sobre o seu horário, a docente a apoiar na EB 2/3 informou-nos que todo ele, bem como o dos restantes docentes da área, é dedicado à EE. A docente fez questão de referir que no ano passado, fazia a coordenação da EE mas este ano lectivo não. Confirmou a decisão tomada pelo CE relatada pela colega do EE a exercer funções numa EB 1/JI do AE de que todos os docentes do EE dedicaram exclusivamente o seu horário aos alunos com NEE.</p>
Local de Apoio aos Alunos	<p>A docente a exercer funções em EB1/JI começou por declarar que não retira os alunos da sala de aula para os apoiar mas depois reconheceu que o faz, pontualmente</p> <p>Relativamente ao local de apoio, a docente a exercer funções na EB 2/3 apoia os alunos com CEI numa sala só para o efeito nas horas em que esses alunos não têm as disciplinas da restante turma, uma vez que estes alunos só frequentam algumas disciplinas. Os outros três alunos também são apoiados na mesma sala em horas destinadas a apoio, para além do horário da turma. Assim se depreende que estes alunos com NEE nunca são apoiados integrados na turma.</p>
Elaboração do PEI	<p>A docente a exercer funções em EB 1/JI referiu que os PEI são elaborados com a ajuda do professor de turma e de alguns técnicos mas afirmou que é o docente de EE que tem mais responsabilidade na feitura do PEI.</p> <p>Relativamente à elaboração do PEI a docente a exercer funções na EB 2/3 começou por afirmar que se baseavam num manual do Ministério da Educação mas depois disse que seguiam à risca esse manual. Deu a entender que a avaliação dos alunos sinalizados com dificuldades de aprendizagem é feita por um docente da EE e se for considerado aluno com NEE, reúne um grupo multidisciplinar, constituída por vários agentes, dependendo de cada caso, para elaborar o PEI, traçar o perfil do aluno através da CIF, preencher o roteiro e toda a documentação necessária. Verificamos falta de precisão nos termos usados, pouca arrumação de</p>

	ideias e quando a docente se referiu à parte da intervenção, que é uma das partes do PEI, expôs que são os professores da EE que a fazem, o que não está de acordo com o Artigo 10.º do Decreto-Lei n.º 3 de 2008 que obriga à elaboração conjunta do PEI, de todo o PEI, por parte, entre outros intervenientes (Encarregados de Educação e se necessário, os serviços referidos na alínea no n.º 1 e no n.º 2 do Artigo 6.º do referido Decreto-Lei – Departamento de EE, Serviço de Psicologia, Centros de Saúde, Centros de Recursos Especializados, Escolas de Referência e Unidades previstas nas alíneas nos n.ºs 2 e 3 do Artigo 4.º do referido Decreto), do docente da EE e do Director de Turma (DT), no caso dos alunos do 2.º e 3.º ciclos e do docente do grupo ou turma, no caso dos alunos do pré-escolar e do 1.º ciclo. Consideramos este facto estranho e preocupante, uma vez que a docente referiu, anteriormente, que os docentes do ER conhecem o Decreto superficialmente.
--	--

2.2.1.2.1.4. Entrevistas aos Docentes de Educação Regular

Quanto aos docentes de ER, também criamos algumas categorias de análise e apresentamos agora o essencial das entrevistas.

Quadro XXI – Entrevistas aos docentes da ER

Formação	<p>A docente a exercer as suas funções numa EB1/JI do Agrupamento e refere que não tem qualquer formação na área da EE e que nunca escolheu esse tipo de Formação, salientando que nos últimos anos a formação que tem feito tem sido imposta. Declarou ainda que também não tem, nem tem conhecimento que qualquer outro professor, na escola, tenha qualquer formação na área do ensino colaborativo¹⁰⁴.</p> <p>A docente a exercer as suas funções na EB 2/3 do Agrupamento tem como formação de base uma licenciatura em Geologia, no ramo educacional. É professora de Ciências da Natureza e referiu que não tem qualquer formação na área da EE mas que é uma das prioridades quando escolhe formação, simplesmente, tem sido sempre recusada. Declarou ainda que também não tem formação em ensino colaborativo, nem tão pouco sabe o que isso é. A docente questionou a entrevistadora querendo saber se se trata da prestação ou da colaboração entre professores de ER e de “ensino especial”, tendo sido esclarecida de que o ensino colaborativo será entre todos os docentes que trabalham com alunos com NEE. A entrevistada confirmou que, de facto, não tem esse tipo de formação nem tem conhecimento que algum professor na escola tenha.</p>
Considerações sobre o Apoio aos Alunos com NEE	<p>A docente a exercer as suas funções numa EB1/J,I referiu que a sua turma tem dezanove alunos do terceiro ano e uma dessas alunas, com NEE, tem três blocos de quarenta e cinco minutos de apoio da EE, considerando que não sendo suficiente, não é mau. Referiu ainda que o apoio da docente da EE, tanto é na sala como é fora dela, dependendo do que se estiver a fazer mas relata que normalmente é fora e não faz questão de justificar essa opção.</p> <p>A docente que exerce funções na EB 2/3 tem duas turmas de nono ano e que na turma de que é DT tem dezassete alunos, dois dos quais com NEE. No que diz respeito ao apoio da EE, a entrevistada informou que o aluno com dislexia tem duas horas de apoio e que o aluno com trissomia vinte e um, tem doze horas. Questionada sobre a suficiência e a eficiência do apoio, a docente não se sentiu habilitada para responder. Afirmou, recorrendo à necessidade de franqueza, que teria de ter formação na área da EE para poder avaliar a suficiência e/ou a eficiência do apoio.</p>
Elaboração de PEI	No que diz respeito ao PEI, a docente a exercer funções numa das EB1/JI do AE afirmou ter elaborado o PEI da sua aluna em parceria com a docente da EE, ainda no final do ano passado, mesmo sem esta ter a medida de apoio da docente da EE. A docente reconheceu maior conhecimento na matéria por parte da

¹⁰⁴ *Ensino Colaborativo*: “Cada dia mais a escola enfrenta o desafio de ensinar com qualidade todos os alunos mas, sem ter muito sucesso em lidar com a diversidade porque se constata a ausência de uma política séria e efetiva de educação inclusiva, na maioria dos sistemas escolares. No caso dos alunos com necessidades educacionais especiais, o acesso a uma classe comum, nas escolas, ainda continua mínimo e persistem várias questões não resolvidas sobre como operacionalizar na prática o princípio filosófico da inclusão escolar, de modo a promover, não apenas a socialização, mas também, o rendimento escolar desses alunos. Uma alternativa amplamente enfatizada tem sido a necessidade de melhorar a qualificação dos professores que já se defrontam com esses alunos em suas turmas. E, a literatura científica de países mais experientes em práticas de inclusão escolar aponta o trabalho colaborativo no contexto escolar como uma estratégia em ascensão que tem se mostrado efetiva, tanto para solucionar problemas diversos relacionados ao processo de ensino aprendizagem quanto para promover o desenvolvimento pessoal e profissional dos educadores. (...)” In *biblioteca.universia.net/ficha.do?id=3277208* em 30/03/2009.

	<p>colega da EE e a colaboração de todos os docentes da escola na inclusão dos alunos com NEE.</p> <p>No que diz respeito ao PEI, a docente a leccionar na EB 2/3 explicou que realizada a avaliação do aluno, a sua elaboração é da responsabilidade do DT, e que intervêm, além dos encarregados de educação, a psicóloga, a docente do “ensino especial” e os docentes que directamente contactam com os alunos. No caso dos alunos com CEI, como no caso do seu aluno com trissomia 21, são só alguns professores, mas, no caso dos alunos com as restantes medidas educativas previstas no Artigo 16.º do Decreto-Lei n.º 3 de 2008, são todos os professores, como no caso do seu aluno com dislexia.</p>
Conhecimento do Decreto-Lei n.º 3/2008	<p>A docente a exercer funções numa das EB1/JI confessou que conhecia mal o Decreto-Lei n.º 319 de 91 e reconhece que também conhece relativamente mal o actual documento que regulamenta a EE. Referiu que leu, este último, quando necessitou de elaborar o PEI para aluna mas que não é um documento que conheça em profundidade. Acrescentou que dedicou algum tempo a consultar o Decreto-Lei n.º 3 de 2008 quando necessitou e que só voltará a dedicar-lhe atenção quando voltar a precisar, não sendo um documento que faça parte do seu dia-a-dia.</p> <p>A docente a exercer funções na EB 2/3 considera que nem todos os docentes da escola colaboram na inclusão dos alunos com NEE. Afirmou conhecer o Decreto-Lei n.º 319 de 91, salientando que, quando recebeu os meninos com NEE que tem actualmente, era esse o Decreto em vigor e só depois é que foi publicado o Decreto-Lei n.º 3 de 2008. Relativamente ao último Decreto, afirmou não o conhecer na integralmente. Reconheceu que precisa de lhe dedicar muito mais tempo, que ainda tinha muitas dúvidas e que terá de o consultar frequentemente porque ainda não havia interiorizado todas as alterações e ainda se sentia presa à terminologia do Decreto-Lei n.º 319/ 91.</p>

2.2.1.2.1.5. Entrevistas aos Presidentes das Associações de Pais

Relativamente aos Presidentes das AP, criamos algumas categorias de análise e apresentamos aqui o essencial das entrevistas realizadas.

Quadro XXII – Entrevistas aos Presidentes das AP

Relacionamento com o Órgão de Gestão e Intercâmbio com a Escola	<p>O Presidente da AP de um das EB 1/JI do Agrupamento informou-nos que já recorreu ao Agrupamento e foi bem recebido. Aliás, fez questão de salientar que existe um relacionamento excelente. Na entrevista, afirmou recorreu ao agrupamento para solicitar esclarecimentos porque não necessita de apoios, a não ser técnicos. Quanto ao relacionamento com todas as pessoas da escola, afirmou que supõe que é bom mas admitiu que, como é Presidente da AP e nessa qualidade atende ao interesse dos alunos e consequentemente dos pais, por vezes possa haver algum desentendimento mas que considera que se ultrapassa com alguma facilidade, aproveitando para relatar o material que a AP tem oferecido à escola. O entrevistado declarou que o intercâmbio entre a AP e a escola é feito através entre ele e a coordenadora da escola, principalmente, por telemóvel. Reconheceu que não se efectuam as reuniões que deveriam existir e, devido aos seus compromissos profissionais, actualmente não comparece na escola na hora do intervalo das professoras que costumava usar para conversar com todo o corpo docente.</p> <p>Atendendo à recente tomada de posse desta AP da EB 2/3, cerca de dois meses antes da realização da entrevista, este Presidente afirmou estar a adaptar-se ao cargo e ainda não ter recorrido ao Órgão de Gestão para solicitar algum apoio ou esclarecimento. Questionado sobre o seu relacionamento com todas as pessoas que lidam directamente com alunos com NEE, o entrevistado afirmou que tem bom relacionamento com toda a gente. Relativamente ao modo como se processa o contacto com a escola, o Presidente da AP da EB 2/3 declarou ser fácil e não ter problema nenhum.</p>
Informação	<p>O Presidente da AP de uma das EB1/JI do AE em estudo, afirmou que não é informado de tudo o que diz respeito à educação dos alunos em geral, nem especificamente no caso dos alunos com NEE. Mas reconheceu receber informação se levantar questões e alguma culpa nesta falha pelo facto de não se fazerem mais reuniões e estabelecer contactos pelo telefone só quando existem problemas para resolver. Todavia, afirmou ser informado das políticas e das práticas da escola, salientando que está sempre atento a todos os problemas e que a AP intervém no Plano Anual de Actividades (PAA). Declarou ainda que conhece o Projecto Educativo da Escola.</p>

	<p>O Presidente da AP da EB 2/3 afirmou acreditar que quando tiver de ser informado sobre tudo o que diz respeito à educação dos alunos com NEE, não surgirão dificuldades causadas por parte das pessoas responsáveis pela escola. Declarou conhecer, razoavelmente, o Projecto Educativo da Escola. Questionado sobre o que entende por inclusão, mais concretamente sobre inclusão dos alunos com NEE, o entrevistado declara entender que os alunos devem ter a mesma oportunidade que os outros alunos que não têm essas dificuldades. Entendendo que, no ensino e mesmo na vida, são alunos com problemáticas, nas suas casas e na vida familiar e, portanto, a inclusão deles na escola deve ser como a dos outros alunos que se sentem bem e que são “alunos normais”.</p>
Participação	<p>Questionado sobre a oportunidade de participar nas decisões tomadas pela escola, o Presidente da AP da EB 1/JI afirmou que tem oportunidade de participar quase em tudo. Referiu que sempre foi um tipo de pessoa muito envolvida, admite que, se calhar, até demais e menciona que, actualmente, não faz parte do Conselho Pedagógico por motivos profissionais mas que quando fazia, ajudava e se debatia por determinados interesses. Referiu estar atento ao PAA, incentivar uma série de iniciativas e estar receptivo ao pedido de opinião da AP por parte da escola.</p> <p>Relativamente à oportunidade de participar nas decisões tomadas pela escola, o Presidente da AP de uma das EB1/JI do AE afirmou que existe essa possibilidade e justifica com o facto de a AP estar representada nos órgãos mais importantes da escola. Explicou que obrigatoriamente, um membro da AP faz parte do Conselho Pedagógico e três outros fazem parte do Conselho Geral Transitório.</p>

2.2.1.2.1.6. Entrevistas a Pais

Quanto aos Pais, criamos algumas categorias de análise e apresentamos o essencial das entrevistas efectuadas.

Quadro XXIII – Entrevistas aos Pais

Atendimento pelo Órgão de gestão	<p>O pai de um aluno da educação pré-escolar, com NEE, que frequenta uma das EB 1/JI do AE afirmou que sempre que teve necessidade de se dirigir à sede do Agrupamento foi bem atendido pela Vice-presidente do CE que trata dos assuntos da EE mas referiu-se à Vice-presidente como sendo a coordenadora do “ensino especial”. Na verdade, apesar de durante a entrevista se ter referido ao relacionamento como excelente, depois de desligado o gravador e na conversa que mantivemos, este pai salientou que no segundo ano que o filho frequentou o JI, lhe foi retirado o apoio da docente da EE e sem nada lhe ter sido dito por parte de qualquer responsável da escola ou do Agrupamento. Não tendo ficado satisfeito, deslocou-se ao CE para pedir esclarecimentos à responsável pela EE que justificou a sua decisão pelo facto de ter poucos recursos humanos para apoiar os alunos com NEE, ter tido necessidade de estabelecer prioridades e ter concluído que este aluno, pelo seu bom desenvolvimento, não constituía uma prioridade. A forma como se referiu ao assunto, evidenciou que este pai não ficou satisfeito por nada lhe ter sido dito e entender que deveriam ter conversado com ele.</p> <p>A mãe de uma aluna do 1.º ciclo que frequenta a UAM a funcionar numa das EB 1/JI do AE declarou ter sido sempre bem recebida pelo órgão de gestão, quando a este se deslocou, e ter obtido sempre os apoios e os esclarecimentos pretendidos. Demonstrou grande satisfação pelo tratamento dado à filha na escola e o bom relacionamento com todas as pessoas que lidam com ela. Quando questionada sobre o relacionamento com a coordenadora de estabelecimento, afirmou só a conhecer das reuniões, referindo-se à anterior coordenadora e mostrando desconhecer que, há cerca de um mês, a coordenadora passara a ser uma das docentes que trabalha na Unidade com a filha.</p> <p>O pai da aluna do 2.º ciclo afirmou ter sido, sempre, bem recebido e esclarecido pelo órgão de gestão.</p> <p>O pai do aluno do 3.º ciclo que frequenta a EB 2/3 demonstrou contentamento relativamente ao atendimento por parte do órgão de gestão, bem como ao apoio que o filho recebe por parte da escola, reconhecendo as suas limitações.</p>
Relacionamento com as pessoas que trabalham com	<p>Perante a questão sobre o relacionamento com todas as pessoas que trabalham com o seu educando, o pai do aluno da educação pré-escolar reconheceu ser um pouco exigente. Ficamos com a percepção de que nem sempre o relacionamento é bom.</p>

<p>os educandos</p>	<p>A mãe de uma aluna do 1.º ciclo que frequenta a UAM a funcionar numa das EB 1/JI do AE demonstrou grande satisfação pelo tratamento dado à filha na escola e o bom relacionamento com todas as pessoas que lidam com ela. Quando questionada sobre o relacionamento com a coordenadora de estabelecimento, afirmou só a conhecer das reuniões, referindo-se à anterior coordenadora e mostrando desconhecer que, há cerca de um mês, a coordenadora passara a ser uma das docentes que trabalha na Unidade com a filha.</p> <p>O pai da aluna que frequenta o 2.º ciclo na EB 2/3 revelou ter bom relacionamento com todos os que trabalham com a sua filha e ser bem esclarecido e informado sempre que necessita. Demonstrou confiança e respeito por todos os que se relacionam com a educação da sua filha, falando sempre atenciosamente e com compreensão perante limitações e problemas que entende que não são da responsabilidade da escola, conforme descreveremos mais tarde. Revelou, ainda, contentamento pelo facto de considerar que a filha se sente bem na escola e tem bom relacionamento com toda a gente.</p> <p>O pai do aluno do 3.º ciclo evidenciou também o bom relacionamento com todas as pessoas que trabalham directamente com o filho. Relativamente aos esforços conjuntos para o seu futuro profissional, o pai demonstrou uma certa frustração por não ter observado resultados e mostrou ser desconhecedor dos motivos que não possibilitaram a concretização do apoio que era pretendido pela escola, pela família e pelo aluno junto de uma instituição de EE.</p>
<p>Informação</p>	<p>Confrontado com a questão sobre a opinião acerca de o seu filho frequentar outra instituição, na conversa que mantivemos após termos desligado o gravador, apercebemo-nos de que não se referiu à frequência de uma instituição de EE. Referiu-se, isso sim, à indefinição em manter o filho no ensino oficial ou matriculá-lo no ensino particular, especialmente, quando fosse para o 1.º ciclo. Apercebemo-nos também de que não era conhecedor do facto de ter, caso quisesse, de pedir o adiamento da entrada no 1.º ciclo, até final do mês de Maio de 2009. Este pai não estava esclarecido, nesta matéria, sobre os procedimentos, direitos e deveres, que tem como encarregado de educação de um aluno com NEE¹⁰⁵. O aluno, nascido em 2003, se nada fosse feito juntamente com a escola, para ser Despachado pelo Presidente do CE, teria obrigatoriamente de ingressar na escolaridade obrigatória, em Outubro de 2009.</p>
<p>Resposta às necessidades</p>	<p>O pai da aluna do 2.º ciclo queixou-se do facto de ainda não ter conseguido que a escola, no que toca ao serviço de refeições, forneça a dieta de que a filha necessita por motivos de saúde (nasceu com uma cardiopatia congénita), mostrando compreensão pela dificuldade da escola em o conseguir, pelo facto da cantina da escola estar adjudicada a uma empresa. Demonstrou ainda descontentamento pelo facto de no ano lectivo em que decorre o estudo ter sido necessário elaborar muitos documentos, sabendo nós que se referia à sua colaboração na Classificação Internacional de Funcionalidade e a todo o trabalho a que o processo obriga. Percebemos que este pai se referia sempre às exigências deste processo como sendo “indispensáveis” quando pelo sentido da sua conversa pretendia dizer que julgava “dispensáveis” tantos documentos.</p>

2.2.1.2.2. Aspectos Facilitadores da Inclusão

No que diz respeito aos *aspectos facilitadores do AE*, relativamente aos à inclusão dos alunos com NEE, das entrevistas realizadas destacamos o que se encontra nos quadros abaixo.

2.2.1.2.2.1. Entrevista à Coordenadora da Educação Especial

Relativamente à coordenadora da EE, criamos categorias de análise e salientamos o seguinte da entrevista realizada.

¹⁰⁵ O Decreto – Lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro, prevê, no seu Artigo 19.º, adequações no processo de matrícula, estabelecendo, no n.º 2, que «as crianças com NEE de carácter permanente podem, em situações excepcionais devidamente fundamentadas, beneficiar do adiamento da matrícula no 1.º ano de escolaridade obrigatória, por um ano, não renovável».

Quadro XXIV – Entrevista à coordenadora da EE

Responsabilidade e partilha do ensino dos alunos com NEE	A docente e Coordenadora da EE no AE em estudo e que presta apoio na UAM instalada numa das EB1/JI do Agrupamento, considera que sim, que durante os tempos de integração existe uma partilha de ideias, de actividades, de estratégias e materiais, de acordo com as necessidades do grupo.
Efeitos do Decreto-Lei n. 3/2008	A coordenadora da EE entende que os docentes do ER, no estabelecimento de ensino onde trabalha, assumiram, de facto, um papel mais activo na educação dos alunos com NEE com a publicação do Decreto-Lei n.º 3 de 2008, o que justifica pelo facto de serem implicados na elaboração, na implementação e na coordenação do PEI.
Colaboração entre todos os docentes	No que concerne à colaboração de todos os docentes na inclusão dos alunos com NEE, a coordenadora da EE pensa que se tem feito algum esforço nesse sentido. Acha que se tem feito alguns esforços para haver uma melhoria, para haver uma maior partilha, uma maior participação por parte dos docentes do estabelecimento.
Atitude do CE e dos docentes do ER	Considera que o órgão de gestão tem estado sempre disponível e aberto para tratar de assuntos relativos à EE. Relativamente à aceitação de sugestões por parte dos docentes do ER, a docente entende que, embora se registre, ainda, alguma resistência às mudanças, estas acabam por ser aceites.
Elaboração do PEI	No que diz respeito ao PEI, a entrevistada referiu que existe um modelo adoptado pelo Agrupamento e que a sua elaboração é realizada em conjunto com o professor titular de turma, com o docente da EE, com os encarregados de educação e, caso haja necessidade, também recorrendo aos Serviços de Psicologia do Agrupamento
Acessibilidade a todas as actividades	Relativamente à acessibilidade de todas as actividades a todos os alunos, independentemente das deficiências ou limitações, a coordenadora assegurou que quando elaboram o PAA têm sempre em atenção que existem nas turmas alunos com NEE tendo alguns desses alunos limitações muito graves e, portanto, ao elaborarem o PAA têm em atenção visitas e actividades em que esses alunos possam, também, participar e colaborar.

2.2.1.2.2.2. Entrevista aos Docentes da Educação Especial

Relativamente aos docentes do EE, criamos categorias de análise e salientamos o seguinte das entrevistas realizadas.

Quadro XXV – Entrevistas aos docentes da EE

Pertença dos alunos com NEE	Relativamente à percepção sobre se os docentes do ER consideram, como seus os alunos com NEE ou se sentia que eles acham que esses alunos são do docente de EE, a docente da EE a apoiar numa das EB1/JI do AE considera que, nas duas escolas onde presta apoio da EE, os alunos estão perfeitamente integrados nas turmas e que o professor do ER é o professor de toda a turma.
Atitude do órgão de gestão	A docente a exercer funções numa EB 1/JI considera, respondendo com firmeza, que o órgão de gestão tem disponibilidade, sensibilidade e conhecimentos para tratar de assuntos relativos à EE.
Acessibilidade das actividades	No que diz respeito a realização de actividades, incluindo visitas de estudo, a docente a prestar apoio numa EB 1/JI, afirmou serem acessíveis a todos os alunos, independentemente das deficiências ou limitações que possuam. Nomeou o exemplo de uma actividade, a vindima, que se revelou um bocado complicada para levar os alunos, principalmente da Unidade, por terem problemas motores, no entanto, assegurou que todos participaram na actividade e salientou o espírito de colaboração e de solidariedade por parte dos alunos sem NEE ao quererem ajudar a levar as cadeiras de rodas.
Colaboração	A docente a exercer funções numa EB 1/JI entende que todos os docentes dos estabelecimentos de ensino onde trabalha colaboram na inclusão dos alunos com NEE, justificando o com o facto de nunca fazer uma actividade sem ter em conta a opinião deles e vice-versa.
Partilha de	Relativamente à partilha com os funcionários da escola de informações sobre os alunos, a docente a exercer

informação com AAE	funções numa EB 1/JI afirmou que partilha mas, não propriamente informações, no entanto, faz alguns comentários nos corredores.
Eficiência do apoio	No que diz respeito à eficiência do seu apoio, a docente da EE a prestar apoio na EB 2/3 afirmou que trabalha na escola há três anos, juntamente com outra colega da EE, com alunos com CEI e que sente, de facto essa eficiência.

2.2.1.2.2.3. Entrevista aos Docentes do Ensino Regular

Relativamente aos docentes do ER, criamos categorias de análise e salientamos o seguinte das entrevistas realizadas.

Quadro XXVI – Entrevistas aos docentes do ER

Atitude perante a diversidade	<p>A docente do ER que lecciona no 1.º ciclo afirma que encara a diversidade como uma mais-valia porque considera que todos aprendemos com a diferença mas, também, reconhece que, em turmas complicadas, com muitos níveis, a diversidade se torna um problema.</p> <p>Relativamente à diversidade, a docente do ER a exercer funções na EB 2/3 considera-a como uma mais-valia mas também como um problema. Justifica a mais-valia, para os alunos, pelo facto de achar que são crianças muito preconceituosas e ser importante aceitarem alguém diferente, ajudarem e colaborarem, para os professores, porque obriga a diversificar. Não justifica o problema. Informou que, perante a diversidade, actua diversificando metodologias e estratégias.</p>
Heterogeneidade das turmas	<p>No que diz respeito à heterogeneidade das turmas, a docente a leccionar numa EB 1/JI explicou que na escola onde trabalha, lutou-se para que existam quatro turmas e cada uma constituída por um ano de escolaridade. Como sempre, existem alunos dentro de cada turma que embora sejam do mesmo ano estão em níveis diferentes. Comentou que com a opção tomada se excluiu a possibilidade de formar turmas só de bons alunos mas reconheceu que existem escolas onde isso acontece, tendo estado já numa que é assim.</p> <p>A docente a leccionar na EB 2/3 considera que, em termos de rendimento escolar, as turmas da escola são heterogéneas</p>
Recursos	<p>A docente a leccionar numa EB 1/JI afirmou que a distribuição de recursos na escola, relativamente à EE, é feita com clareza e equidade. Afirmou, também, recorrer a apoios para obter recursos fora da escola e exemplificou com os esforços que tem desenvolvido para obter uma cadeira de rodas para uma das alunas.</p> <p>A docente a leccionar na EB 2/3 afirma que a distribuição de recursos relativos à EE é feita com o máximo de clareza e equidade. Afirmou, ainda, recorrer a tecnologias de suporte à aprendizagem para todos os alunos e exemplifica com os Power Points, diversos jogos e actividades laboratoriais e referiu que no caso dos alunos com NEE, os materiais têm de ser diferentes, completamente diferentes. A entrevistada declarou solicitar apoios exteriores à escola e exemplificou com o caso do aluno que tem trissomia 21.</p>
Atitude do CE	<p>A docente a exercer funções numa das EB1/JI do AE afirmou, revelando convicção, que este órgão de gestão tem disponibilidade, sensibilidade e conhecimentos para tratar dos assuntos relativos à EE mas, mais uma vez, a docente respondeu sem argumentar.</p> <p>A docente a exercer funções na EB 2/3 considera que o órgão de gestão tem disponibilidade, sensibilidade e conhecimentos para tratar de assuntos relativos à EE.</p>
Demonstração de interesse	<p>A docente a leccionar na EB 2/3, demonstrou grande interesse pela inclusão dos alunos com NEE. Respondeu com segurança e mostrou-se empenhada na função de educar todos os alunos. No final da entrevista, ainda ficou a conversar e fez questão de contar que quando foi publicado o Decreto-Lei n.º 3/2008, como tinha muitas dúvidas e dificuldades, inscreveu-se numa formação sobre o assunto no Centro de Formação a que pertence e que quando se deslocou lá para saber se tinha lugar, foi questionada por outros colegas sobre o que estaria a fazer naquela formação, atendendo a que não era docente da EE. Sendo a única inscrição nessas condições, foi excluída por falta de vaga, atendendo a que era dada a prioridade, pelo Centro de Formação, aos docentes de EE.</p>

2.2.1.2.2.4. Entrevista aos Presidentes das Associações de Pais e Pais

Relativamente aos Presidentes das Associações de Pais e aos Pais, criamos categorias de análise e salientamos o seguinte das entrevistas realizadas.

Quadro XXVII – Entrevistas aos Presidentes da AP e Pais

Entrevistados	Presidentes das AP	Pais
Aceitação na escola	Questionado sobre se considera que os alunos com NEE são bem aceites na escola, pelos professores, pelos funcionários e pelos colegas, o Presidente da AP de uma das EB1/JI do AE afirmou que não tem motivos para dizer que não.	Todos os encarregados de educação declaram que os seus educandos são bem aceites na escola.
Considerações sobre a Inclusão	No que diz respeito ao conhecimento de progressos ao nível da inclusão no estabelecimento de ensino, o Presidente da AP da EB 2/3 considera que existem e reconhece o contributo do CE, bem como as suas limitações e as dos professores.	O pai do aluno do pré-escolar reconheceu a receptividade dos professores tanto no fornecimento de informações como no trabalho desenvolvido no sentido de ajudar no melhor desenvolvimento do filho, afirmando que os relatórios sobre o filho espelham a realidade, não tendo qualquer dúvida sobre a preocupação, por parte dos docentes, com a inclusão do filho e demonstrando agrado relativamente à sua inclusão na escola. Todavia não desenvolveu a resposta, limitando-se a afirmar, que descreve a inclusão como “bem” e “eu acho que está bem”. A mãe da aluna do 1.º ciclo considerou que existe uma grande preocupação pela inclusão da filha por parte de todos os docentes, considerando ainda que a filha é muito bem aceite por toda a comunidade educativa e descrevendo a inclusão da filha como resultando no seu bem-estar e a possibilidade dela poder trabalhar deixando-a num sítio onde é bem tratada e para onde vai muito contente. De facto, conforme pudemos constatar, trata-se de uma criança com graves limitações e incapacidades mas demonstrando felicidade e sendo acarinhada por todos.

No que diz respeito aos Aspectos Facilitadores da Inclusão destacamos o facto de a Vice-presidente do CE responsável pela EE nada ter mencionado na entrevista que possa ser apontado como factor facilitador da inclusão dos alunos com NEE. Salientamos também os esforços relatados pelos vários docentes no sentido de facilitar o processo, bem como a colaboração entre os vários docentes, apesar das dificuldades sentidas. Destacamos, ainda e a satisfação referida por todos os pais pelo facto de sentirem que os filhos são bem aceites nas escolas por toda a comunidade educativa. Realçamos ainda o facto mencionado pela docente do ER que exerce funções na EB 2/3, de existir uma cultura entre o pessoal docente de que a formação especializada em EE apenas deve interessar aos docentes desse Grupo. A atitude relatada pela referida docente revela a ideia, que

ainda persiste, de que a responsabilidade do ensino dos alunos com NEE, cabe primeiramente aos docentes da EE e só assim se compreende que se questione um docente do ER sobre o que está a fazer numa formação sobre de EE.

2.2.1.2.3. Barreiras Humanas

No que diz respeito às *Barreiras Humanas do AE* relativamente à inclusão dos alunos com NEE, salientamos o seguinte das entrevistas realizadas.

2.2.1.2.3.1. Entrevista ao elemento do CE responsável pela Educação Especial

Relativamente ao elemento do CE responsável pela EE, criamos algumas categorias de análise da entrevista realizada e passamos a salientar o seguinte.

Quadro XXVIII – Entrevista ao elemento do CE responsável pela EE

<p>Aceitação/Atitude Profissional</p>	<p>A responsável pela EE no CE considera que os alunos com NEE são, socialmente, muito bem aceites no Agrupamento mas manifestou o desejo de conseguir uma verdadeira inclusão, porque entende que os professores em geral, tanto do ER como da EE, ainda não perceberam o que isso implica. Questionada sobre a percepção que a comunidade educativa tem sobre o significado de inclusão, afirmou que acha que as pessoas entendem o direito que os alunos com NEE têm de estar na escola mas discriminam-nos negativamente e, inclusive, aproveitam-se do facto destes alunos pertencerem à base de dados da EE para serem menos exigentes com eles. A referida Vice-presidente entende que existe uma perspectiva paternalista, sem grandes exigências, considerando a inclusão ainda uma grande luta e que, ainda, continua a ser integração social. Perante a diversidade de alunos, mais especificamente aquela que é relacionada com os alunos com NEE, a responsável pela EE no CE, considera que os profissionais do Agrupamento encaram estes alunos com expectativas e resultados diferentes. A Vice-presidente considera que, com os meios que o AE dispõe, se poderia fazer mais pela inclusão dos alunos com NEE, sendo uma questão de mudar um pouco as mentalidades.</p>
<p>Conhecimento de barreiras e modo de as ultrapassar</p>	<p>Quanto ao conhecimento de dificuldades/barreiras à inclusão de alunos com NEE e ao modo de superá-las, o elemento responsável pela EE no CE referiu que as identifica, não de um modo frontal mas subtilmente e que começa pelo diálogo, tentando desmistificar as dificuldades que vão surgindo e prontificando-se para, com a pessoa em causa, tentar combatê-las. Relativamente à existência de barreiras institucionais, a entrevistada considera não existem, acreditando apenas na existência de barreiras na prática.</p>
<p>Formação</p>	<p>No que diz respeito aos conhecimentos adquiridos pelos profissionais na área das NEE e ao seu pleno aproveitamento, a responsável pela EE no CE entende que, pelo facto da formação ser obrigatória, por vezes, as pessoas procuram formação que nem sempre é proveitosa. Reconheceu a existência de casos em que a formação, de há muito tempo, tem vindo a ser aprofundada e nestes casos considera que é bastante aproveitada e a existência de casos em que, apesar da formação, não observa melhorias/benefícios para os alunos e os métodos de ensino/aprendizagem continuam os mesmos de sempre, sem progressos.</p>

2.2.1.2.3.2. Entrevista aos Docentes da Educação Especial

Relativamente os docentes da EE, criamos algumas categorias de análise e passamos a salientar o seguinte das entrevistas efectuadas.

Quadro XXIX – Entrevistas aos docentes da EE

<p>Responsabilidade, sensibilidade e partilha do ensino dos alunos com NEE</p>	<p>A docente a prestar apoio exclusivamente na EB 2/3 quando questionada sobre se sente a responsabilidade do ensino dos alunos com NEE partilhada com os docentes de ER, respondeu que sinceramente não e justificou com o facto de ter a percepção de que os colegas do ER ainda não se capacitaram de que os alunos com NEE são diferentes e que alguns têm mais possibilidades do que outros A referida docente refere que a diferença não faz dos alunos incapazes mas pessoas com uma necessidade de aprendizagem diferente. A docente concluiu desabafando que, na escola, a maior parte dos docentes ainda não entendeu isso e, sendo assim, não usam métodos de ensino diferentes.</p> <p>No que diz respeito ao facto dos alunos continuarem, ou não, a pertencer ao docente da EE, a docente a exercer funções na EB 2/3 considera que ainda assim é, e justifica com algumas situações que relata como sendo do passado e que agora já não acontecem, caindo assim em contradição. Reconheceu que, ela própria, os considera como sendo “seus meninos” e informou ainda que a maior parte dos pais dos alunos com NEE se dirigem primeiramente ao docente da EE e só no caso de este não resolver o problema, é que se dirigem ao DT. A referida entrevistada considera que o órgão de gestão tem conhecimentos para tratar de assuntos relacionados com a EE, atendendo a que conhecem a legislação mas, ao mesmo tempo, não lhes reconhece sensibilidade para tal. Para além disso, assegurou que o elemento do CE que trata da EE coloca em último lugar os assuntos dos alunos com NEE.</p>
<p>Local de apoio aos alunos com NEE</p>	<p>Questionada sobre se retira os oito alunos que apoia o 1.º ciclo, da sala de aula, a docente começou por responder que não mas depois, talvez por se ter lembrado que foi observada a apoiar alunos, isoladamente, na biblioteca de uma das escolas, rectificou dizendo que, pontualmente, quando a actividade o justifica, retirava o aluno da sala para o apoiar. A docente de EE justificou esta opção com o exemplo de um aluno com problemas de linguagem que retira muitas vezes da sala porque sente que junto dos colegas, ele fica inibido, por exemplo, ao ler um texto e afirma entender que sozinho, se desenvolve mais. Todavia, a nossa percepção é de que a docente tem consciência de que não o deveria fazer e sabe que, pedagogicamente, só em casos muito específicos, como no caso da estimulação auditiva de alunos recentemente aparelhados, é que é plausível fazê-lo. Tentou uma justificação para uma opção que tem mais a ver com facilidade de trabalho para ela e para a docente do ER. Consideramos que ao tomar esta atitude, as docentes não estão a procurar ultrapassar a inibição que o aluno sente, estando até a agravá-la e como a docente apoia esse aluno apenas algumas horas por semana porque tem de distribuir o seu horário pelos oito alunos que apoia, nas muitas horas em que o aluno não tem apoio, não desenvolve as suas capacidades de leitura.</p>
<p>Elaboração do PEI</p>	<p>No que diz respeito ao PEI, a docente da EE que apoia numa das EB1/JI do AE referiu que este é elaborado com ajuda do professor titular de turma e de alguns técnicos. No entanto, a entrevistada entende que, apesar da colaboração do docente do ER e da legislação referir que a coordenação do PEI fica a cargo do DT/titular, é o professor de EE que continua a ter mais trabalho e responsabilidade na elaboração do PEI.</p>
<p>Conhecimento do Decreto-Lei n.º 3/2008</p>	<p>A docente a apoiar na EB 2/3 considera que os colegas do ER conhecem o Decreto-Lei n.º 3 de 2008 mas muito superficialmente. Relativamente ao reconhecimento por parte dos docentes do ER, enquanto docente do EE, a docente considera que, aos docentes de ER, custou-lhes a admitir as exigências a que se sente obrigada como docente da EE e que a maior parte dos docentes do ER não cumpriam as adaptações curriculares previstas no Decreto-Lei n.º 319 de 91 mas, o tempo e as mudanças da legislação, fizeram com que esses professores verificassem que o trabalho dos professores de EE não era só “entretar meninos” e reconhecessem a evolução dos alunos com NEE. A docente afirmou que, actualmente, se registam alguns elogios mas queixa-se, com ar de desânimo mas também de algum conformismo, das críticas que recebe sobre o seu trabalho, principalmente por parte do CE e que considera, por vezes, infundadas.</p>
<p>Aceitação de propostas de alteração de estratégias</p>	<p>Relativamente à alteração das estratégias de ensino a partir de sugestões, a docente a apoiar na EB 2/3 considera que raramente acontecem e argumenta com o facto dos docentes do ER dizerem que não têm formação para isso. Acusa estes docentes de falta de vontade. Consideramos que, tal como em outras respostas, esta docente não argumenta de acordo com a resposta que começa por dar, existindo uma certa</p>

	incoerência. Se os docentes se queixam de falta de formação na área da EE, deveriam acatar as sugestões dos colegas especializados, o que nos leva a colocar em causa se, de facto, as sugestões se registam.
Acessibilidade das actividades	A docente a apoiar na EB 2/3 certificou que, de um modo geral, todas as actividades se destinam a todos os alunos mas reconhece e até compreende que existem algumas actividades em que alguns alunos com NEE não podem ser inseridos. A docente deu um exemplo de uma visita de estudo a um castro ou uma caminhada que não pode ser feita por um aluno com deficiência física, limitando-se a concordar com a impossibilidade, não demonstrando qualquer esforço para contrariar as dificuldades e referindo que, neste caso, o aluno não é convidado a participar, como se as oportunidades de aprendizagem pudessem ser tratadas como actividades facultativas com convite só para alguns alunos como se faz, particularmente, para uma festa de aniversário ou de casamento. Relativamente à colaboração de todos os docentes na inclusão dos alunos com NEE, a docente da EE a apoiar na EB 2/3 considera que nem todos colaboram, salientando, no entanto a existência de bons elementos, justifica, no entanto, o seu desencanto com um exemplo de uma reunião intercalar em que a DT não se referiu aos seus alunos com NEE. Consideramos, no entanto, que esta docente não é coerente no seu discurso pois admite que estava presente na reunião por causa desses alunos, mas, quando lembrou à DT a existência deles e lhe foi solicitada informação, insistiu que essa função não era da sua competência. O seu discurso demonstrou, também, falta de coordenação entre as duas docentes, do que também se deveria sentir responsável.

2.2.1.2.3.3. Entrevistas aos Docentes do Ensino Regular

Relativamente os docentes do ER, criamos algumas categorias de análise das entrevistas realizadas e passamos a salientar o seguinte.

Quadro XXX – Entrevistas aos docentes do ER

Atitude perante a Diversidade	A docente que lecciona no 1.º ciclo afirma que encara a diversidade como uma mais-valia porque considera que todos aprendemos com a diferença mas, também, reconhece que, em turmas complicadas, com muitos níveis, a diversidade se torna um problema. A entrevistada, quando questionada sobre a utilização de tecnologias de suporte à aprendizagem, referiu que recorre à mesma mas necessitou que lhe fosse dado o exemplo do computador como um dessas tecnologias para confirmar a utilização e acrescentar também o retroprojector. Consideramos que foi pouco convincente na resposta.
Considerações sobre Inclusão	Quanto a inclusão, a docente a leccionar na EB 2/3 considera que esta é um pouco diferente daquilo que pensamos. afirmou que, muitas vezes, se confunde integração com inclusão mas que, este último conceito é muito mais do que integrar. Referiu, ainda que, com muitas hesitações, a inclusão passa por diferenciar, por diversificar, por apoio individualizado e não se limitando à boa aceitação por parte dos colegas.
Significado de Inclusão	A docente a exercer funções numa EB 1/JI do AE, considerou que Inclusão é uma escola para todos, onde todos possam estar e realizar aprendizagens, reconhecendo que nem sempre isso acontece porque nem todos os profissionais se esforçam por incluir todos os alunos. Relativamente ao entendimento sobre o significado de inclusão, concretamente dos alunos com NEE, a docente a exercer funções na EB 2/3 declarou que Inclusão é um pouco diferente daquilo que normalmente se considera. afirmou que inclusão passa por diferenciar estratégias, o que muitas vezes não se faz. Considerou que inclusão não é só integração.
Aceitação dos alunos com NEE	Questionado sobre se considera que os alunos com NEE são bem aceites na escola, por todos os pelos professores, pelos funcionários e pelos colegas, ambos os docentes do ER consideraram que sim.

2.2.1.2.3.4. Entrevistas aos Pais

Quanto aos pais, criamos algumas categorias de análise e passamos a salientar o seguinte das entrevistas realizadas.

Quadro XXXI – Entrevistas aos Pais

Exposição de trabalhos	<p>No que diz respeito à exposição de trabalhos do filho na sala, o pai do aluno da educação pré-escolar afirmou nunca ter os visto mas salientou que recebe, em casa, os trabalhos do filho, achando-os muito interessantes. Na conversa que mantivemos depois da entrevista gravada, o entrevistado fez questão de voltar ao assunto e recordar que no 1.º período em que o filho frequentou o JI, todos os outros levaram trabalhos para casa e o filho dele não, o que o deixou muito triste e o fez questionar a educadora sobre o sucedido, tendo tido a resposta de que o filho não teria sido capaz de fazer nada. O entrevistado discordou, insistiu para que o filho fizesse tudo o que os outros fazem e daí em diante, ele passou a levar sempre trabalhos para casa, que ele considera que são importantes porque significam que o filho faz tudo o que os outros fazem, apenas têm aspectos diferentes.</p> <p>O pai da aluna do 2.º ciclo demonstrou descontentamento pelo facto de saber que não se encontram afixados pela escola trabalhos da filha. Ficamos com a percepção de que não culpa a escola por não afixar trabalhos de todos os alunos, pelo facto de questionar a sua filha sobre as suas capacidades, perguntando-lhe se não consegue igualar-se ou superiorizar-se aos outros. Consideramos que este pai entende que só os trabalhos normalmente considerados bem-feitos ou com melhor apresentação é que devem ser expostos e não os trabalhos que representam a diversidade dos alunos.</p> <p>O pai da aluna do 2.º ciclo afirmou que não se encontram trabalhos da filha afixados pela escola. Ficamos com a percepção de que não culpa a escola por não afixar os trabalhos de todos os alunos, pelo facto de questionar a filha sobre as suas capacidades. Perguntando-lhe se não consegue igualar-se ou superiorizar-se aos outros.</p>
Aceitação/ Relacionamento dos educandos com NEE	<p>O encarregado de educação do aluno do 3.º ciclo declarou que o filho é bem aceite por toda a comunidade educativa, que a escola oferece todas as condições para que o aluno se desenvolva e reconheceu o contributo da EE e os progressos do filho, no entanto, deixou transparecer algum descontentamento relativamente a algumas situações que não quis concretizar. Apesar da nossa insistência, o pai do aluno não adiantou muito acerca de algumas situações em que discorda da vigilância que por vezes é feita ao filho. A nossa percepção foi de que não quis falar porque embora queira defender o filho, reconhece que o filho possa, de facto, por vezes, ser malcriado, como afirma ter sido acusado. No fundo ficou a percepção de que reconhece a necessidade de exigência de “boa educação” para todos os alunos e que o seu filho, por vezes, não cumpre, tornando-se agressivo, simplesmente sente necessidade de o defender. A opção de não querer falar, no nosso entender, relaciona-se com o receio de que se entenda precisamente a falta de razão por parte do aluno e não com receio de retaliações ou protecção de alguém.</p>

Da análise das Barreiras Humanas, salientamos ainda que a Vice-presidente descreve várias formas de agir que podem ser consideradas barreiras humanas e descreve o modo como as procura ultrapassar. Este elemento do CE demonstra uma posição bastante crítica e pouco optimista da realidade escolar no que concerne à inclusão dos alunos com NEE.

A coordenadora da EE, relativamente a barreiras humanas, apenas referiu que os alunos com NEE continuam a ser considerados como sendo do docente de EE. A entrevistada entende que ainda há muita coisa que tem que ser melhorada. E acrescentou que depende muito da sensibilidade de cada docente, que existem docentes mais sensíveis do que outros.

Acrescentamos o facto da docente da EE que apoia numa EB 1/JI, relatar que retira os alunos com NEE da sala de aula para lhes dar apoio, o que entendemos ser grave, até porque nos parece consciente de que não deve fazê-lo pelo facto de inicialmente ter tentado ocultar a situação. Na nossa opinião, a estratégia persiste porque facilita a tarefa das docentes e, na opinião destes, assim, os outros alunos não são perturbados pelo colega com dificuldades de aprendizagem mas é, no nosso entender, reveladora de falta de princípios de inclusão.

Salientamos também a situação do aluno com NEE da EB 2/3 não participar numa visita de estudo. Perante a insistência para apresentar os motivos de um aluno não poder participar em todas as actividades, a docente da EE referiu os graves problemas de aprendizagem e o facto de o aluno ter muitas dificuldades na mobilidade, mas especificou invocando dificuldades na motricidade fina. Reconheceu progressos mas não demonstrou a percepção de que este aluno, em particular, necessita de outras experiências que favoreçam o seu desenvolvimento, limitando-se a considerar que existem “coisas” em que ele não pode mesmo participar, todavia, não nos convenceu pela descrição que fez. Até podemos admitir que algumas limitações na deslocação, impossibilitando exactamente os mesmo percursos mas consideramos que não é solução, não levar um aluno com deficiência física para uma visita de estudo. Quanto ao relacionamento desta docente da EE a exercer funções na EB 2/3, com os colegas e com o órgão de gestão, apercebemo-nos ser um pouco conflituoso. Soubemos, posteriormente, que esta docente, no ano lectivo anterior, era a coordenadora da EE mas esse cargo foi-lhe retirado por se terem registado algumas desavenças.

Destacamos que o Presidente da AP da EB 2/3 respondeu com muitas hesitações ao longo da entrevista, revelando imaturidade no cargo, desconhecimento de assuntos e falta de experiência.

Salientamos ainda o facto dos encarregados de educação desconhecerem o significado da palavra inclusão o que, na nossa opinião, revela uma barreira ao processo. Assim, perante a questão sobre o entendimento de inclusão, verificamos que o pai do aluno da educação pré-escolar ficou sem saber o que responder, repetindo palavras e concluindo que não tinha “muito para responder, nessa área”. Confrontada com a questão da inclusão, a mãe da aluna da UAM demonstrou desconhecer o seu significado. O pai da aluna do 2.º ciclo também revelou desconhecer o significado da palavra inclusão. O referido entrevistado, declarou ser informado sobre tudo o que diz respeito à educação da sua filha e desconhecer o significado da palavra inclusão

apesar de mais adiante considerar haver progressos na inclusão dos alunos com NEE. A percepção que tivemos é que houve receio de dar uma resposta errada e então ter optado por dizer desconhecer o significado da palavra. No final da entrevista houve um esclarecimento sobre este conceito que se procurou que tivesse sido acessível ao nível de formação académica do casal e que assentou, basicamente, no direito à frequência, à participação e à aquisição de conhecimentos por parte do aluno. Salientamos que o conceito de *inclusão* foi explicado a todos os encarregados de educação, por nós, depois da entrevista gravada.

2.2.1.2.4. Outras Barreiras (arquitectónicas, falta de meios e recursos, dificuldades)

No que diz respeito a *Outras Barreiras (arquitectónicas, falta de meios e recursos, dificuldades) do AE* relativamente à inclusão dos alunos com NEE, salientamos das entrevistas realizadas o que apresentamos no quadro que se segue mas antecipamos, desde já, uma leitura dos aspectos que consideramos mais relevantes. Assim, relativamente à solicitação de apoios exteriores à escola, mencionados pela docente do ER a exercer numa EB 1/JI do AE, ficamos com a percepção de que os esforços não são grandes pois sabemos da existência de vários Serviços e Associações próximos da escola e estranhámos não serem apontados como possibilidades de apoio. Por exemplo, a Associação de Paralisia Cerebral de Guimarães (APCG) fica a poucos quilómetros e sabemos que dispõe de mobiliário adaptado que empresta de acordo com as possibilidades. Entendemos que deveria ser feito o contacto com a Associação para testar essa possibilidade. Sem garantias de sucesso, claro, entendemos que, pelo menos, deveria ser feita a tentativa de conseguir o material pretendido. Salientamos ainda que a docente do ER a exercer funções numa EB 1/JI do AE afirmou sentir dificuldades na inclusão dos seus alunos com NEE mas ressalva que depende do tipo de alunos e salienta que, no caso da actual aluna, que tem um défice cognitivo, não sente grande dificuldade.

2.2.1.2.4.1. Entrevista ao elemento do CE responsável pela Educação Especial

A responsável pela EE no CE afirmou não haver *recursos humanos para apoio emocional e tutoria dos alunos* e, quando questionada sobre como é que o Serviço de Orientação e Psicologia apoia a EE, afirma que o Agrupamento não tem esse serviço. Esclarece que existe uma *psicóloga* colocada ao abrigo do Decreto-Lei n.º 35, referindo-se ao Decreto de 2007 e que tem como

prioridade o combate ao insucesso escolar e não o apoio aos alunos com NEE. Referiu que este facto conduz a alguns problemas e limitações.

2.2.1.2.4.2. Entrevista à Coordenadora da Educação Especial

A coordenadora da EE entende que é *necessário* criar melhores *condições*, mesmo dentro das salas de aula, que permitam aos docentes do ER assumirem que os alunos com NEE são seus, tendo para eles mais disponibilidade.

2.2.1.2.4.3. Entrevistas aos Docentes da Educação Especial

Relativamente à questão se a *nova legislação* veio melhorar ou piorar a inclusão dos alunos com NEE, a docente da EE a exercer funções na EB 2/3 considera que veio piorar e argumenta com o facto do Decreto-Lei n.º 3 de 2008 prever medidas de apoio para poucos alunos com dificuldades efectivas. A docente reconheceu que anteriormente, a legislação abrangia demasiados casos mas entende que, agora, o rastreio para considerar a existência de NEE é muito “selectivo”, defendendo o “meio-termo”.

2.2.1.2.4.4. Entrevistas aos Docentes do Ensino Regular

No que diz respeito à *solicitação de apoios* exteriores à escola para a inclusão de alunos com NEE, a docente do ER a exercer funções numa das EB1/JI do AE declarou que já teve oportunidade de solicitar apoio para a aluna que tem actualmente, especificamente para a aquisição de uma cadeira de rodas e não conseguiu junto do órgão de gestão, lamentando também a falta de uma AP na escola. Sabemos, por uma resposta anterior, que a cadeira foi conseguida através dos pais.

A docente do ER a exercer funções na EB 2/3 considera que os apoios existentes na escola não são suficientes para a inclusão dos alunos com NEE. Referiu a *inexistência de terapeutas da fala* e de outros técnicos como exemplo de apoios que faltam na escola. No que diz respeito às dificuldades que sente na inclusão dos alunos com NEE e que tenta superar, referiu que, às vezes, não partem só do próprio professor mas da falta de colaboração que, por vezes, observa por parte de colegas do ER e recordou que, de facto, é necessário o ensino colaborativo. Relatou o seu esforço para sensibilizar os colegas e a sua exigência, como DT, no início das reuniões para que todos os colegas apresentem relatórios e outros documentos imprescindíveis às avaliações. Referiu

ainda a necessidade de fazer uma revisão sistemática dos PEI e a consequente necessidade de informação que, pelo modo como expôs a situação, nem sempre é facultada atempadamente pelos colegas do ER.

2.2.1.2.4.5. Entrevistas aos Presidentes das Associações de Pais

O Presidente da AP de uma das EB1/JI do AE defendeu que a escola não tem *condições* para receber um aluno com deficiência motora pelo facto de ter muitas escadas e obstáculos nos recreios, o que considera que acontece com muitas outras escolas que não estão preparadas porque foram feitas no passado, apesar do esforço dos profissionais que nelas trabalham para minimizar as dificuldades. O Presidente da AP da EB 2/3 foi questionado se considera que as falhas são só em termos de recursos humanos, ao que respondeu que não. O entrevistado, embora tenha reconhecido falhas ao nível do espaço, não soube concretizar e acabou por reconhecer que ainda não se sente bem à vontade para falar do assunto.

O Presidente da AP da EB 2/3 voltou a referir o caso do aluno cego que conhece e as barreiras que existiram, salientando que o problema não era do CE, nem dos professores e acrescentando que, por vezes, os alunos e quem trabalha com eles, padecem pelas falhas de estruturas superiores à gestão da escola. Este Presidente, perante o pedido para definir a inclusão dos alunos na escola, voltou a demonstrar nervosismo e muita dificuldade em saber o que responder. Lamentou a situação dos alunos com dificuldades, afirma que seria bom que “fossemos todos bons” e prometeu, enquanto presidente da AP, tudo fazer para garantir o seu bem-estar dentro da escola.

O Presidente da AP da EB 2/3 considera que a escola não oferece todas as condições que os alunos com NEE necessitam para se desenvolverem, referindo-se à *falta de equipamento* e de *professores de Ensino Especial* em todo o Agrupamento. Referiu-se ao caso de um aluno que conhece e aos esforços, anteriormente, feitos junto da Direcção Regional de Educação do Norte (DREN) para se conseguir um professor de “ensino especial” para ele, relatando o problema da falta destes docentes e demonstrando acreditar na relação quantidade/qualidade. Mais à frente percebemos que se trata de um aluno cego e entendemos a razão da dificuldade, pois sabemos da falta de docentes do Grupo 930 – apoio educativo a crianças e jovens com cegueira ou baixa visão. Para além disso, o entrevistado considera que o corpo não docente da escola deveria ter mais

formação para que os alunos com NEE, nas horas de almoço e de recreio, momentos em não estão com os professores, fossem mais bem cuidados.

2.2.1.2.4.6. Entrevistas aos Pais

No que concerne às condições que a escola oferece para o desenvolvimento do seu filho, o pai do aluno da educação pré-escolar considera que faltam outras actividades, exemplificando com o hipismo atendendo a que o filho necessita de trabalhar o equilíbrio. Reconheceu todo o trabalho que é desenvolvido, contudo, entende que todas as crianças beneficiariam com uma maior diversidade de actividades e uma maior estimulação.

Relativamente aos progressos na inclusão do filho, o pai do aluno da educação pré-escolar reconheceu-os mas salientou que se deviam, também, ao projecto Vêras¹⁰⁶ que este integra, afirmando acreditar que o que a escola faz não é suficiente e referindo a sorte de ter conhecido o projecto através de uma pessoa amiga. O entrevistado afirmou solicitar informações sobre o estado de desenvolvimento do filho, nomeadamente sobre quais as áreas em que está mais debilitado. Mais uma vez, sentimos que as coisas funcionam um pouco ao contrário, pelo facto do pai, para além de sentir necessidade de trabalhar com o filho em casa, afirmar solicitar às pessoas que lidam com o filho para trabalharem mais a motricidade fina, por exemplo, pois, conforme reconheceu na conversa para lá da gravação, o projecto trabalha bastante a socialização e a memorização mas descarta a motricidade fina.

¹⁰⁶ Referente ao Instituto Vêras – “Que cada criança, jovem ou adulta, portadora de lesão cerebral ou com problemas de ordem neurológica, ao procurar a Instituição recebe uma programação de acordo com suas necessidades motrizes, sensoriais e fisiológicas. Programação esta que tem por objetivo a integração da pessoa portadora de lesão cerebral ou com problemas de ordem neurológica, à vida normal, assegurando-lhe melhor condição de desempenho, no sentido de superar suas limitações. Cada um é avaliado de acordo com seu desenvolvimento humano, o que possibilita o levantamento de suas necessidades e o planeamento de uma programação técnica, focalizando a área primária de seu distúrbio neurológico, ou seja, a causa primária responsável pelo desencadeamento de inúmeros sintomas. A programação não focaliza os sintomas apresentados, por serem resultantes de toda uma problemática neurológica, também não enfoca a patologia apresentada por estar limitada aos sintomas, outrossim, tem por base, técnicas de estimulação cerebral. Estas técnicas são cuidadosamente passadas aos pais de forma a que estes possam compreender seus princípios, os detalhes técnicos e a forma como elas vão ao encontro das necessidades de seu filho, para que possam confiar no tratamento, e colocá-lo em prática ao retornarem a seus lares. (...) A proposta e objetivo primordial da Instituição é portanto, que os pais aprendam o que fazer pelo seu filho portador de lesão cerebral, desempenhando eles mesmos o papel de técnicos, não deixando que o tratamento seja a técnica pela técnica ou uma relação de profissional e paciente, mas uma relação de pais com especialização técnica no que se refere as necessidades de seu filho. Saindo da condição de pais impotentes, onde o poder do conhecimento técnico está somente nas mãos de profissionais e passando à condição de pais ativos, com o poder de ajudar efetivamente seu filho, durante o tempo que for necessário com a dedicação e o amor que só os pais são capazes de fazer”. In - www.veras.org.br/servicos.htm, em 10/05/2009.

2.2.1.3. Entrevistas – Expectativas sobre a Inclusão dos alunos com NEE

No que diz respeito ao que os/as entrevistados/as consideram sobre as alterações já efectuadas e sobre o que deveria ser mudado para a construção de uma efectiva inclusão dos alunos com NEE, salientamos o seguinte das entrevistas realizadas.

2.2.1.3.1. Expectativas do elemento do CE responsável pela EE

Interrogada sobre o que, na prática, considera terem sido as *modificações introduzidas pelo novo Decreto-Lei sobre a EE*, a responsável pela EE no CE salientou o facto de ter deixado de existir um regime educativo especial, à parte, e ter passado a haver medidas para adequar o currículo aos alunos com NEE mas referiu que as pessoas ainda não se aperceberam disso. A entrevistada entende que, com a *publicação do Decreto-Lei n.º 3 de 2008*, houve uma *desvalorização do papel do professor de EE* e fez uma retrospectiva da sua experiência de três anos no CE. Recorda que no primeiro ano foi falando com toda a gente envolvida na educação de alunos com NEE e apesar do paternalismo sentido, conseguindo que se diferenciasse EE de Apoio Socioeducativo, sentindo uma grande abertura do Agrupamento aos alunos com NEE. A partir do segundo ano (2007/2008), com a saída das primeiras versões do Decreto-Lei n.º 3 de 2008, considera que começou o “descalabro” e acrescentou que não identifica grandes melhorias com a entrada em vigor deste novo documento. Não tendo argumentado em concreto esta opinião, a entrevistada referiu-se, mais tarde, à escassez de recursos humanos para apoio dos alunos com NEE e demonstrou sentir-se desiludida pelo facto da qualidade da formação especializada em EE e o empenho dos docentes, em geral, não acompanhar as exigências da nova legislação.

A entrevistada referiu que há necessidade de formar mais pessoas mas, também, com mais competência. A necessidade de *reorganizar o sistema* em que os alunos com NEE estão nas escolas é também, na opinião da entrevistada, uma necessidade que considera importante para melhorar a inclusão dos alunos com NEE. Esta reorganização passa, na sua opinião, por ter mais recursos para que não se trabalhe sempre numa *lógica de remediação* e se passe a trabalhar numa *lógica de prevenção*. Referiu a necessidade de se começar a apostar na educação pré-escolar e a existência da pressão dos resultados, da estatística nos outros ciclos de ensino obrigatório. Como falta de recursos, refere a sobrecarga e a dificuldade que os professores do ER, praticamente sós, e apesar de reconhecerem essa necessidade e o direito dos alunos, têm para adequar o currículo à diversidade dos alunos, incluindo os alunos com NEE que, cada vez mais, para serem considerados

é porque configuram quadros muito complicados. A entrevistada refere-se ao facto dos alunos com NEE terem, agora todos, “limitações significativas ao nível da actividade e da participação, num ou vários domínios de vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais, de carácter permanente, resultando em dificuldades continuadas ao nível da comunicação, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social (...)”, conforme o princípio do Decreto-Lei n.º 3/2008. Referiu ainda dificuldade em obter a colaboração de outros técnicos e a inexistência de psicólogos em muitos AE e a sua impotência para responder a um universo de muitos alunos. Mencionou a ansiedade que os professores do ER sentem em encaminhar os alunos com NEE para alguém que saiba mais sobre o assunto do que eles e a frustração que, na maioria das vezes, acabam por sentir ao detectarem que o docente da EE não sabe mais do que eles, conhecendo até menos os alunos porque estão muito pouco tempo com eles.

2.2.1.3.2. Expectativas da Coordenadora da Educação Especial

No que concerne à *percepção se a nova legislação veio melhorar ou piorar a inclusão dos alunos com NEE*, a coordenadora da EE pensa que, teoricamente, visa melhorar a inclusão dos alunos com NEE mas na prática, acha que ainda *existem muitas barreiras*, a nível *arquitectónico*, muitas barreiras *humanas* e a nível de *materiais* e acha, sobretudo, que *é necessário*, ainda, *mudar muito a mentalidade da maioria dos docentes*.

2.2.1.3.3. Expectativas dos Presidentes das Associações de Pais

Relativamente à opinião sobre se a escola oferece todas as *condições* necessárias para os alunos com NEE se desenvolverem, o Presidente da AP de uma das EB1/JI afirmou, categoricamente, que não. Saliu que *as escolas não estão preparadas para oferecer todas as condições para os alunos com NEE* mas que é ao Estado que compete esse papel e não às AP. Entende que a escola, dentro das suas possibilidades, faz o possível pelos alunos com NEE mas, como instituição de ensino, a escola deveria fazer muito mais. O entrevistado aproveitou para criticar a forma como a “Escola a tempo inteiro” foi implementada e as dificuldades provocadas na AP com essa implementação.

Questionado sobre se os pais e a escola, em particular, poderiam *fazer mais pela inclusão dos alunos com NEE*, o Presidente da AP da EB 2/3 começou por repetir a pergunta como fez várias vezes ao longo da entrevista, num esforço de ganhar tempo e demonstrando nunca ter

pensado no assunto ou ter pensado pouco. Respondeu lamentando alguma falta de união dos pais e afirmando que, caso não acontecesse isso, com uma AP mais forte e unida, haveria condições para, juntamente com o CE, levar a cabo um trabalho mais proveitoso para os alunos. Afirmou que a AP, apesar disso, está empenhada e disponível para fazer mais pela inclusão dos alunos com NEE.

2.2.1.3.4. Expectativas dos Pais

Relativamente à opinião sobre se a escola poderia fazer mais alguma coisa, para além do que já faz pela inclusão do seu educando, o encarregado de educação do aluno da educação pré-escolar afirmou entender que, como pai, anseia sempre, ser um pouco mais. Reconheceu a tarefa difícil dos professores com uma turma e, sabendo da redução de alunos por turma quando existem alunos com NEE, entende que essa redução deveria ser maior ou haver mais um professor para que os alunos pudessem ser mais apoiados e ter a atenção de que necessitam.

A entrevista ao referido pai terminou com o desejo de que o Governo ou do Ministério, arranje forma dos pais continuarem a acompanhar os filhos porque reconhece o quanto foi importante a esposa ter acompanhado o filho nos primeiros quatro anos de vida. Entende que seria importante um dos progenitores, apoiado pelo Estado, não trabalhar ou a ter direito a uma redução no horário de trabalho porque acredita que isso se traduzirá, no futuro, em melhores aptidões das crianças com NEE.

A mãe da aluna que frequenta a UAM do AE considera que a escola oferece todas as condições para que a filha se desenvolva como aluna e releva os progressos que tem feito, nomeadamente, ao nível de alguma autonomia à mesa e da mudança de cadeira. Referiu a possibilidade da filha participar em todas as actividades desenvolvidas na escola mas reconheceu o desinteresse desta em relação a algumas actividades, nomeadamente, trabalhos com computadores.

O pai da aluna do 2.º ciclo, quando questionado sobre se a escola poderia fazer mais pela inclusão da sua filha, embora anteriormente tenha revelado desconhecer o significado da palavra *inclusão*, demonstrou o desejo da escola conseguir fornecer à filha a dieta de que ela necessita por motivos de saúde. Na conversa que mantivemos depois de desligado o gravador, demonstrou o desejo da filha ter mais acompanhamento na escola pelo facto de ter uma saúde muito débil e adoecer com muita facilidade e frequência e, conseqüentemente, faltar muito à escola, perdendo

muita matéria dada pelos professores aos restantes alunos da turma. Compreensivelmente, este pai gostaria que a filha tivesse muito mais apoio por parte dos docentes, atendendo a que é uma aluna que à partida se sabe que falta muito por motivos de saúde.

2.2.1.3.5. Expectativas em Geral

No plano das expectativas, salientamos o facto de toda a comunidade educativa reconhecer os progressos mas, alguns elementos referirem que os recursos existentes para a inclusão dos alunos com NEE ainda não serem suficientes, nomeadamente ao nível do apoio dado pelo serviço de psicologia do AE e do número de docentes da EE que, fica um pouco aquém das necessidades, atendendo a que para 42 alunos com NEE existem apenas seis docentes da EE, sendo que só a UAM (com 5 alunos) absorve dois desses docentes. Salientamos a opinião da Vice-presidente do CE responsável pela EE, a quem reconhecemos autoridade para falar sobre o assunto, atendendo à sua formação, experiência e sensibilidade sentida nos contactos que mantivemos, dando conta que entende que a inclusão dos alunos com NEE vai ser sempre uma utopia.

2.2.2. Análise Documental

Conforme já referimos, procedemos à consulta e respectiva análise de vários documentos relativos ao Agrupamento de Escolas, a cada uma das escolas e aos alunos, nomeadamente, do *Regulamento Interno*, do *Projecto Educativo*, do *Plano Anual de Actividades*, dos *Planos de Emergência das Escolas*, de alguns Programas Educativos Individuais e de Horários das Turmas.

É sobre essa análise que iremos falar seguidamente.

2.2.2.1. Regulamento Interno do Agrupamento de Escolas

O regulamento interno (RI) deste AE, para 2009/2013, estabelece um conjunto de normas, regras e procedimentos específicos que visam contribuir para um bom funcionamento da escola, a defesa do bem comum, o desenvolvimento de atitudes de respeito mútuo e a convivência tolerante, justa e autónoma. Refere ainda que o desenvolvimento do projecto educativo, elemento indispensável à construção de uma efectiva autonomia nos vários domínios que a integram, constitui o pressuposto da elaboração do regulamento interno em causa.

O RI, aprovado por unanimidade dos membros presentes, em reunião do conselho geral transitório do Agrupamento de Escolas em estudo, a 12 de Maio de 2009, refere que a planificação, elaboração e posterior discussão contou com a colaboração de toda a comunidade educativa que deu um contributo valioso para a construção deste documento e que foram ouvidos as associações de pais e encarregados de educação, os diferentes órgãos de direcção, gestão e administração do agrupamento, o pessoal docente, através dos representantes das estruturas de coordenação educativa e supervisão pedagógica, o pessoal não docente, bem como os serviços administrativos, técnicos e técnico-pedagógicos.

A análise deste documento baseou-se no guião elaborado para o efeito e que se encontra em apêndice (Apêndice II, pág. 225).

Resumimos no seguinte quadro a informação que entendemos ser relevante.

Quadro XXXII – Regulamento Interno

Disposições Gerais	Podemos, através da leitura, no capítulo I e secção I, ficar a conhecer: o Objecto; o Âmbito de Aplicação; os Princípios Orientadores; o Território Educativo; a Oferta Educativa, onde encontramos a referência à Unidade de Apoio a Alunos com Multideficiência; a Constituição de turmas, onde podemos ler que esta é feita de acordo com o Despacho n.º 8493/2004 de 27 de Abril, no caso das salas de JI e de acordo com o Despacho n.º 14026/2007 de 3 de Julho, no caso dos alunos do ensino básico, onde é referido, no Ponto 5.10. que "Não poderão ser constituídas turmas apenas com alunos em situação de retenção, devendo ser respeitada, em cada turma, a heterogeneidade do público escolar, com excepção de projectos devidamente fundamentados pelo órgão de direcção executiva/direcção pedagógica dos estabelecimentos de ensino, ouvido o conselho pedagógico". Consideramos que esta preocupação com a heterogeneidade na constituição de turmas revela princípios de inclusão, no entanto, salientamos que o RI remete para o Despacho, não explicitando este princípio. Constam também, nesta secção, as Parcerias, onde encontramos algumas particularmente vocacionadas para uma melhor resposta aos alunos com NEE, nomeadamente, a CERCIGUI e a AICIG.
Constituição da Comunidade Educativa	Através da consulta do capítulo II, ficamos a conhecer a constituição da comunidade educativa: Alunos; Professores; Pais e Encarregados de Educação; Funcionários das escolas do Agrupamento; Representantes do Município e das Comunidades Locais. Relativamente aos alunos, temos 30 Artigos na secção I. Analisando os três primeiros: Direitos e Deveres do Aluno; Quadro de Excelência, onde nada está previsto para alunos com NEE; Avaliação dos Alunos, onde consta que as competências desenvolvidas pelos alunos ao longo do seu processo de ensino/aprendizagem estão sujeitos a uma avaliação que resultará na progressão ou retenção do aluno e que a avaliação dos alunos obedece a critérios gerais e específicos definidos pelo Ministério da Educação e/ou pelo AE, no âmbito da sua autonomia e de acordo com a lei em vigor mas não define as especificidades relativas à avaliação dos alunos com NEE.
Representação da EE no Conselho Pedagógico e outras Estruturas	Do RI dentro do capítulo III, consta no Artigo 7.º que um representante do "Ensino Especial" faz parte do Conselho Pedagógico. Também dentro deste capítulo, consta uma II secção com as Estruturas de Coordenação Educativa e Supervisão Pedagógica com uma subsecção com os Departamentos Curriculares: Identificação e Composição, onde encontramos o Grupo Disciplinar da EE dentro do Departamento Curricular das Expressões; e Competências, funcionamento e articulação. Constam, no Artigo 93.º, as competências dos coordenador/subcoordenadores dos Departamento mas não estão definidas as competências específicas do subcoordenador da EE.
Serviços Técnicos e Técnico-pedagógicos	No RI, ainda no capítulo III, existe uma secção III com os Serviços Técnicos e Técnico-pedagógicos: Definição e Composição. Uma subsecção onde consta o Serviço de Psicologia e Orientação: Objectivos; Definição; Constituição do Serviço de Psicologia; e Funcionamento. Fazendo parte dos Objectivos da escola a criação do serviço de psicologia e orientação, sua institucionalização depende da atribuição de um lugar do quadro a um técnico especializado neste domínio. Entretanto, é dito no documento em análise que, o director faz as diligências necessárias para assegurar o apoio de um especialista nesta área que desenvolve as actividades de informação e orientação escolar e vocacional dos alunos, bem como os apoios a alunos com NEE. O RI volta a referir-se à EE quando declara que o serviço de psicologia é uma unidade de apoio educativo que actua em estreita articulação com os outros serviços, nomeadamente, os de apoio a alunos com NEE

Promoção da existência de condições para a adequação do processo educativo	Uma outra subsecção com EE onde consta, no Artigo 136.º, que a EE se destina a promover a existência de condições para a adequação do processo educativo, de forma a assegurar a plena integração dos alunos com NEE, decorrentes de limitações significativas ao nível da actividade e participação num ou vários domínios de vida resultantes de alterações funcionais e estruturais de carácter permanente que originem dificuldades continuadas ao nível da comunicação, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação pessoal. Podemos também ler os seus Objectivos: a Inclusão Educativa e Social; o Acesso à Educação; o Sucesso Educativo; a Autonomia do Aluno; a Estabilidade Emocional; e a Promoção da Igualdade de Oportunidades; a Preparação para o Prosseguimento de Estudos ou para uma Adequada Preparação para a Vida Pós-escolar ou Profissional. Consta ainda que o sub-departamento de EE é constituído por todos os professores, colocados neste agrupamento, para exercer funções docentes nos grupos 910, 920 e 930.
Regime de Funcionamento das Escolas	No capítulo IV, Regime de Funcionamento das Escolas do Agrupamento, existe uma primeira secção dedicada ao Funcionamento das escolas de Educação Pré-escolar; Funcionamento das escolas do 1.º Ciclo; e Funcionamento da escola do 2.º e 3.º ciclo. Na secção II, temos as Instalações e Equipamentos mas salientamos que não se observa qualquer descrição de espaços adaptados para alunos com NEE, nem mesmo no caso dos W.C., embora, na prática, essas adaptações se verifiquem.
Competências docentes	No seu Artigo 95.º, o RI refere que uma das competências dos docentes titulares de turma e dos conselhos de turma é, conforme a alínea c) "Identificar diferentes ritmos de aprendizagem e NEE dos alunos, promovendo a articulação com os respectivos serviços especializados de apoio educativo, em ordem à sua superação". Verificamos que na alínea f) do Artigo 109º é referido que "Nas reuniões dos conselhos de docentes titulares de turma e de directores de turma, podem participar, quando se revele necessário, os docentes de EE em funções nos respectivos ciclos de escolaridade".
Direitos e Deveres dos Alunos	No que concerne aos direitos e deveres dos alunos, o RI remete, simplesmente, para a Lei n.º 3/2008 de 18 de Janeiro, não salientando qualquer preocupação com a inclusão dos alunos com NEE, tal como acontece na descrição dos direitos e deveres dos professores. Não encontramos medidas preventivas dos alunos no Regime Disciplinar. Relativamente a medidas de integração, podemos encontrar no Artigo 21.º do RI algumas tarefas e actividades de integração escolar.

Salientamos que não encontramos qualquer referência a objectivos pedagógicos relativos aos alunos do AE, nem especificamente aos alunos com NEE.

Analisando este RI à luz da Diferença, não encontramos qualquer referência à necessidade de a escola responder à diversidade de todos os alunos e não são enumerados objectivos pedagógicos relativos a quaisquer alunos.

Ao logo da leitura de todo o RI não verificamos qualquer articulação entre a legislação da EE e os direitos das pessoas com deficiência. Na descrição de espaços, não constam os adaptados para os alunos com NEE, nomeadamente os W.C. embora estas adaptações existam.

Salientamos ainda que no seu Artigo 95.º, de acordo com a alínea l), podemos ler que aos docentes titulares de turma e dos conselhos de turma compete: "Apreciar as propostas de planos educativos individuais e respectivos programas educativos dos alunos com necessidades educativas, elaborados pelos docentes de EE e a aprovar pelo Director;". Ora, esta alínea não está de acordo com o Artigo 10.º do Decreto-Lei n.º 3/2008 que diz que o PEI é elaborado, conjunta e obrigatoriamente pelo docente titular de turma/grupo ou DT, pelo docente de EE, pelos encarregados de educação e sempre que necessário por outros serviços. Esta alínea do Regulamento Interno tem outras irregularidades pois fala em planos educativos individuais e respectivos programas educativos, quando o novo diploma da EE só prevê o PEI. O referido Artigo

refere-se ainda à aprovação pelo Director, quando o PEI terá de ser submetido à aprovação de Conselho Pedagógico e homologado pelo Órgão de Gestão.

2.2.2.2. Projecto Educativo do Agrupamento de Escolas

O Projecto Educativo (PE) do AE em estudo, para 2009/2013, aprovado em reunião do Conselho Geral Transitório a 22 de Fevereiro de 2009, refere na sua introdução os objectivos pedagógicos que presidiram à sua constituição e que se mantêm actuais. Assim, são apontados objectivos que abrangendo todos os alunos, podemos considerá-los como potenciadores de uma melhoria da inclusão dos alunos com NEE: fomentar o desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade dos alunos, incentivando a sua formação como cidadãos livres, responsáveis, autónomos e solidários; e respeito pela diferença.

Destacamos que no PE é referido que este documento pretende ser um “instrumento organizacional”, resultante de um processo de construção participada, entre todos os implicados no processo educativo, designadamente pessoal docente, não docente e discente, pais e/ou encarregados de educação, autarquias locais, associações culturais e recreativas e demais interesses socioeconómicos.

Elaborado para um horizonte temporal de quatro anos lectivos, é referido que o PE traça o rumo da orientação educativa do AE, na qual se encontram explícitos, princípios, valores, metas e estratégias que a escola, enquanto subsistema educativo, se propõe cumprir na sua função educativa.

O PE deste Agrupamento, fruto de uma reflexão conjunta, expõe que pretende explicitar de forma sintética, clara e acessível a todos os elementos da comunidade escolar a orientação educativa do agrupamento de escolas. Neste contexto e tendo sido detectadas diversas situações/problema através da análise abrangente da uma audição colectiva efectuada a todos os elementos da comunidade educativa através da observação dos inquéritos distribuídos a alunos, professores, pais e encarregados de educação, pessoal não docente e, também, a exposição de ideias, fruto de reflexões individuais ou em grupo, salientamos o facto de, dentro da dimensão cívica, ser nomeado um défice no exercício dos direitos e no cumprimento dos deveres. Embora esta situação não se refira em concreto aos alunos com NEE, consideramos que poderá também ter a ver com eles.

A análise do PE teve por base o guião elaborado para o efeito, encontrando-se este em apêndice (Apêndice II, pág. 226).

Quadro XXXIII – Projecto Educativo

Rotina da escola para responder à total diversidade dos alunos	Começamos por observar aquilo que, no PE, se refere à <i>rotina da escola</i> para responder à total diversidade dos alunos. Assim, registam-se alguns sinais de atenção para com aqueles alunos que necessitam de apoio educativo, nomeadamente, apontam a existência de uma psicóloga e de seis docentes de EE dentro dos Serviços Especializados de Apoio Educativo. No PE, consta que o estabelecimento de áreas e metas foi delineado a partir da identificação dos pontos fortes e pontos fracos, considerando, igualmente, a existência de potencialidades e obstáculos.
Articulação do PE com Legislação da EE	No que diz respeito a esta articulação, o documento não revela existir articulação entre a legislação da EE e os direitos das pessoas com deficiência. Relativamente à <i>relação Escola/Família/Comunidade</i> , é estabelecida a meta de intensificar e diversificar a participação de pais e encarregados de educação na vida escolar e são apresentados objectivos gerais, estratégias e concretização, o que revela preocupações referentes a todos os alunos. Todavia, não constam as especificidades dos alunos com NEE.
Princípios de Inclusão	Quanto a <i>princípios de inclusão</i> , o PE apresenta, no capítulo dos princípios e valores, na dimensão pedagógica: <i>insuficiência/inadequação da intervenção desenvolvida com crianças e alunos com NEE</i> de carácter prolongado, o que revela preocupações com a inclusão dos alunos com NEE. Relativamente à identificação de barreiras à aprendizagem e à participação e à apresentação de procura de soluções, o documento apresenta, entre outros: condições do contexto social; participação e envolvimento escassos; e resistência à mudança. Consideramos que qualquer um destes obstáculos poderá estar intimamente relacionado com as dificuldades dos alunos com NEE. No entanto, surgem como obstáculos relativos a todos os alunos. Da mesma forma, são apresentadas soluções respeitantes a todos os alunos. Nas estratégias para aumentar o sucesso escolar, é especificado o objectivo de incrementar apoios a alunos com dificuldades de integração disciplinar ou de aprendizagem e especificada, também, a estratégia da promoção da inclusão educativa e social dos alunos.
Avaliação	No que diz respeito à avaliação, o PE refere os indicadores da avaliação quantitativa, a avaliação qualitativa e os instrumentos desta última, sendo que a avaliação qualitativa e os respectivos instrumentos se referem à avaliação do PE e a avaliação quantitativa se refere aos alunos. No sistema de avaliação dos alunos não constam as especificidades da EE, apenas é referido que a avaliação quantitativa se baseará em resultados obtidos em diversos indicadores e são mencionados os instrumentos de avaliação que se referem a todos os alunos.
Definição de áreas de formação continua prioritárias	O PE, refere que, em conformidade com o estipulado no Decreto Regulamentar n.º 2/2008, de 10 de Janeiro, Artigo 18.º, alínea e) e no Decreto-Lei n.º 15/2007, de 19 de Janeiro, Artigo 45.º, foi analisada a pertinência da definição de áreas de formação continua prioritárias e apresenta várias áreas, entre as quais destacamos a avaliação e intervenção nas dificuldades de aprendizagem e a avaliação e intervenção nas NEE que julgamos serem da área da EE.
PE como agente cultural e educativo	O PE refere que, como agente cultural e educativo, a escola assume um papel relevante na transmissão do património cultural herdado, veiculando referências locais importantes para a construção da identidade dos jovens. Assim, é declarado que a escola estabeleceu parcerias com entidades locais e regionais, com vista à rentabilização de recursos e esforços que garantam uma melhor e mais eficaz prestação do serviço educativo.
Estratégias para apoiar alunos com NEE	Destacamos que um dos pontos fortes é a heterogeneidade e especialização do corpo docente e entendemos que este factor pode favorecer os alunos com NEE. O documento <i>estabelece as áreas de intervenção</i> , assim como as respectivas metas a atingir e de onde destacamos, dentro da área do ensino-aprendizagem: reduzir o abandono escolar e aumentar o sucesso escolar que pensamos estarem intimamente relacionadas com os alunos com NEE. Para ambas estas metas são estabelecidos objectivos gerais, descritas as estratégias e apresentado o modo de concretização. Embora não seja descrita a metodologia para as atingir, consideramos que nesta apresentação se incluem algumas medidas que visam diminuir a desigualdade de oportunidades entre alunos.

Salientamos o facto deste documento não revelar articulação entre a legislação de EE e os direitos das pessoas com deficiência.

Realçamos que são mencionadas diversas entidades parceiras e declarado que outras se juntarão, caso se entenda necessárias ao desenvolvimento do PE. Não são enunciados objectivos voltados para a EE, todavia reconhecemos a presença de algumas instituições que identificamos como especialmente vocacionadas para os alunos com NEE. Referimo-nos à Cooperativa de Educação e Reabilitação de Cidadãos Inadaptados do Concelho de Guimarães (CERCIGUI) e à Associação para a Integração das Crianças Inadaptadas de Guimarães (AICIG). Verificamos, novamente, a ausência da Associação de Paralisia Cerebral de Guimarães (APCG). Trata-se de uma Associação geograficamente muito próxima das escolas do Agrupamento, com instalações novas, muito bem equipadas, com muito material e pessoal técnico especializado e com uma Direcção muito acessível, pelo que julgamos ser um parceiro indispensável a uma melhor resposta aos alunos com NEE.

Não existem orientações para os Projectos Curriculares de Turma, nada consta sobre articulação com as famílias dos alunos com NEE e não encontramos orientações para as áreas não curriculares, nomeadamente, para promover a inclusão educativa na área de projecto e formação cívica.

Realçamos ainda que, no PE não consta o planeamento das Actividades de Enriquecimento Curricular (AEC), de forma que não percebemos, através deste documento, se todos os alunos são abrangidos por estas, incluindo os alunos com multideficiência. Todavia, da observação realizada e das entrevistas, sabemos que na prática isso acontece.

2.2.2.3. Plano Anual de Actividades do Agrupamento de Escola

Conforme é referido no PE do AE, o PAA, é um dos instrumentos complementar ao PE, ao qual se deve subordinar e assumir-se como plano de acção que permitirá, em cada momento, a concretização efectiva dos objectivos estabelecidos.

Para analisar o PAA tivemos por base o guião elaborado para o efeito e que se encontra em apêndice (Apêndice II, pág. 229). Verificamos que o PAA do AE é uma compilação dos vários PAA das várias escolas que o constituem e dos vários departamentos centrados na EB 2/3, nomeadamente, os Departamentos de Matemática e Ciências Experimentais, de Línguas, de Expressões e de Ciências Humanas.

Verificamos que existe: uma “descrição da actividade” onde esta, apenas, é nomeada; uma enumeração dos objectivos de cada actividade; uma identificação dos dinamizadores da actividade, bem como dos seus destinatários; uma descrição do material necessário à execução da actividade; e uma calendarização.

Começamos por observar se a apresentação, nos quadros, é relativa à totalidade dos alunos, tendo em conta que esta tem a ver com as diferenças no que diz respeito aos seus interesses, conhecimentos, capacidades, meios de origem, língua materna, competências ou deficiências e *encontramos algumas actividades que reflectem políticas e práticas voltadas para a diversidade dos alunos*. Para além de actividades de carácter muito genérico, (ex: Dia Mundial da Alimentação; Festa das Vindimas; Halloween; S. Martinho; Dia Mundial do Fumador; Exercício de Evacuação; Festa de Natal; Dia Mundial da Floresta; Dia Internacional do Livro Infantil; Dia mundial da Criança; Dia Mundial do Ambiente; Acção de Sensibilização “Benefícios de uma Alimentação Saudável”) encontramos algumas actividades direccionadas para os alunos com NEE. Assim, temos:

Quadro XXXIV – Actividades direccionadas para os alunos com NEE

No dia 2 de Dezembro (das 10h55m às 11h40m), Dia da Pessoa com Deficiência – Musical “Ups madre” apresentado pela CERCIGUI no Pavilhão da EB 2/3 com o objectivo de sensibilizar a comunidade educativa para a aceitação e compreensão da pessoa diferente, desenvolver normas de cidadania inclusiva e promover o intercâmbio entre alunos com CEI e dos CEF. Os dinamizadores da actividade são os docentes do grupo disciplinar da EE com a colaboração do formador de pasteleria e tendo como destinatários os alunos da EB 2/3 com Educação Física no horário previsto, os alunos com CEI e os alunos com NEE de três escolas do 1.º ciclo.
Em Janeiro/ Fevereiro, Deslocação à Sala de Snozelen no Instituto IRIS em Braga, com o objectivo de promover momentos de interacção, relaxamento e diversão, vivenciar diferentes estímulos através dos sentidos e promover a comunicação interpessoal. Os dinamizadores da actividade são os docentes de EE e a Terapeuta Ocupacional da Unidade de Apoio Especializada (UAE) de uma das EB1/JI do AE e os destinatários são os alunos dessa Unidade.
No dia 24 de Março, ida ao cinema a Guimarães com o objectivo de promover a autonomia/socialização fora do contexto escolar, comemorar o Dia do Estudante e proporcionar novas experiências. Os dinamizadores da actividade são os docentes de EE da EB 2/3 e os destinatários são os seus alunos com CEI.
No 2.º Período, com data a determinar, realização de um Torneio de basquetebol em cadeiras de rodas com o objectivo de sensibilizar a comunidade escolar e a sociedade local para o Desporto Adaptado, aumentar o leque de conhecimentos na área do Desporto Adaptado, responder às necessidades dos alunos da escola com NEE e sensibilizar outras entidades para iniciativas semelhantes ou de âmbito superior. Os dinamizadores da actividade são o núcleo de estágio e os destinatários são os alunos do 2.º e 3.º ciclo.
Em Maio, uma ida à Feira a Guimarães com o objectivo de sensibilizar a comunidade escolar para a problemática da diferença e proporcionar outras vivências em contextos reais. Os dinamizadores da actividade são os docentes da UAE de uma das EB1/JI do Agrupamento e os destinatários são os seus alunos.
No dia 15 de Junho, Visita de Estudo (ida à praia/piquenique) em Espinho com o objectivo de fazer a despedida de um aluno, promover o convívio entre pares e proporcionar novas experiências de lazer. Os dinamizadores são os docentes de EE da EB 2/3 e os destinatários são os seus alunos com CEI.
Ao longo do ano, uma vez por trimestre, Troca de Saberes e Materiais na EB 2/3, com o objectivo de desenvolver uma prática onde a troca de saberes inter-pares, esteja presente numa perspectiva de enriquecimento pedagógico e pessoal. Os dinamizadores são os docentes do grupo disciplinar de EE e o SPO e os destinatários são os docentes da EE e a Psicóloga.

Embora se registem algumas actividades que reflectem políticas e práticas voltadas para a diversidade dos alunos, estas não ocorrem em todas as escolas frequentadas por alunos com NEE

e não são em grande número. Consideramos que, as que são planeadas são ainda insuficientes para dar uma resposta satisfatória à diversidade dos alunos ao longo de um ano lectivo. Sabemos da existência, no Agrupamento, de alunos de etnia cigana, de outras religiões e de outros países de origem e para todos estes, não encontramos qualquer actividade que vá ao encontro dessas culturas, interesses e conhecimentos. Com a agravante de se verificar o planeamento de actividades, como a Comunhão Pascal, sem alternativa para os alunos que não sustentam a religião católica. Pela observação dos PAA não conseguimos perceber se todos os docentes participam na planificação das actividades e não estava expresso em nenhum deles que faz parte da rotina da escola responder à diversidade dos alunos.

2.2.2.4. Planos de Emergência das Escolas

Verificamos os Planos de Emergência existentes, tendo por base os guiões elaborados para o efeito e que se encontram em apêndice (Apêndice II, pág. 229) e conversamos sobre o assunto com as coordenadoras das respectivas escolas. Assim, à excepção da escola n.º 7 que ainda não tem Plano de Emergência da Escola (PEE), aferimos que em todas as outras não estão previstas medidas específicas para a evacuação dos alunos com NEE, apesar de existir um aluno cego e dez alunos com problemas Neuromúsculo-esqueléticos. Os alunos com NEE não são considerados grupo de risco e em caso de necessidade de evacuação do edifício, as salas e espaços onde se encontram não têm prioridade nem especial atenção.

De acordo com informação verbal do Presidente do CE, todos os anos se realiza 1 ou 2 simulacros na EB 2/3 e elaboram-se os respectivos relatórios mas não nos foi facultado nenhum para podermos verificar a existência ou não de referências aos alunos com NEE. No ano lectivo em que decorreu o estudo e também de acordo com a mesma fonte de informação, não se realizou nenhum simulacro devido à avaria da campainha de alarme. Realçamos que não entendemos como é que um alarme se pode encontrar avariado durante todo um ano lectivo e nem sequer foi criado um sinal de alarme alternativo à campainha eléctrica. Entendemos que a impossibilidade de realização de um simulacro consegue ser um factor menor, pois muito mais grave é o facto de, em caso de necessidade de evacuação da escola, não se encontrar disponível, com conhecimento de toda a comunidade educativa, um modo alternativo de sinalizar a ocorrência.

Salientamos ainda que não observamos qualquer esforço no sentido de os alunos com NEE frequentarem salas no rés-do-chão dos edifícios, havendo sempre o argumento de que todos os

alunos podem aceder a qualquer sala. A percepção que nos ficou é de que nunca ocorreu aos docentes de todos os estabelecimentos de ensino visitados, as necessidades específicas que estes alunos podem nem a necessidade de especificar medidas para os alunos com NEE nos Planos de Emergência das Escolas (PEE), o que também revela falta de formação nesta área. Sabemos por experiência própria que no ano lectivo 2006/07 um Centro de Formação em parceria com a Câmara Municipal do Concelho a que este AE pertence promoveu Formação sobre PEE para todos os AE do concelho e nesta formação cabia a informação desta necessidade específica.

2.2.3. Observação Directa

A observação das escolas foi realizada tendo subjacente o guião elaborado para o efeito, com base nos guiões elaborados por Casa Nova (2008) e que se encontra em apêndice (Apêndice III, pág. 230). Contudo, apenas salientamos o que em cada escola entendemos mais relevante para analisarmos a inclusão dos alunos com NEE.

Atendendo às várias e evidentes diferenças entre a EB 2/3 e as EB1/JI, no que concerne às características da população estudantil e aos edifícios e espaços, criamos também diferentes categorias de análise.

2.2.3.1. Escola n.º 1

Sendo esta a escola que tem mais alunos com NEE (15), é a escola que tem menor percentagem (2,1%). Por tudo o que observamos, consideramos existir, nesta escola, um ambiente favorável à inclusão dos alunos com NEE.

Quadro XXXV – Observação directa realizada na escola n.º 1

Aspecto da escola	A escola, sendo ainda nova, tem uma arquitectura diferente do habitual. Na nossa opinião, mais bonita do que a maioria das EB 2/3. Trata-se de um edifício que tem no seu interior um espaço aberto com claustros e, no meio, um fontanário com água. Existe também muito espaço envolvente, sendo muito dele ajardinado.
Comportamento dos alunos com NEE	Os alunos, durante as horas de intervalo, ficam dispersos por todo esse espaço e, numa primeira observação, não se identificam os alunos com NEE. Apenas se distingue o aluno com deficiência visual que com a sua bengala, percorre todo o espaço escolar, que demonstra conhecer até porque já o frequenta pelo quarto ano. Este aluno, lamentavelmente, não foi visto muitas vezes ao longo do ano em que decorreu o estudo porque tem problemas oncológicos e passou grande parte do ano no Instituto Português de Oncologia mas quando estava na escola usava, inclusive, as escadas com grande à-vontade. Pudemos observar o comportamento dos quinze alunos com NEE da EB 2/3 nos vários espaços comuns, durante os intervalos e nalgumas actividades. São alunos bem integrados e participam nas conversas e nos jogos de futebol das respectivas turmas.
Inter-relações	Os alunos com CEI, juntam-se um pouco mais entre eles. Embora se relacionem com toda a turma, constituem pequenos grupos e passam mais tempo juntos. A hipótese que podemos aduzir para este tipo de

	comportamento está relacionada com o facto de considerarmos que estes alunos procuram suporte na “semelhança da diferença”, não se considerando os únicos com diferenças visíveis e frequentemente, em termos sociais, considerados hierarquizantes. Todos afirmaram gostar da escola, à excepção de um que, falando de forma pouco perceptível e sem conseguir justificar, apenas repete: “Não gosto da escola, os professores são chatos!” Nunca observamos qualquer tipo de discriminação por parte dos colegas e embora os contactos informais não sejam tão espontâneos quanto os contactos com alunos da educação pré-escolar e do 1.º ciclo, não foi difícil estabelecer algumas conversas e apreciar a camaradagem e a disponibilidade para ajudar os colegas com algum tipo de dificuldade.
Uso dos espaços	Em todos os espaços comuns, os alunos com NEE são tratados com carinho por todos e assistimos muitas vezes à ajuda, por parte de colegas e de funcionários, quando os alunos com NEE enfrentam algumas dificuldades durante as refeições e durante a higiene após as aulas de educação física. Na biblioteca, todos os materiais são usados igualmente por todos os alunos. Na sala onde o aluno com deficiência visual tem apoio existe uma enciclopédia, manuais escolares, algumas obras literárias e recreativas e dicionários (português, inglês e francês) em Braille, que não se encontram na biblioteca, de acordo com a Vice-presidente do CE responsável pela EE, por ocuparem imenso espaço e também por uma questão de facilitar a mobilidade/orientação espacial do aluno.
Algumas actividades desenvolvidas pelos alunos com NEE	Todos os sete alunos com CEI desenvolvem actividades do tipo de iniciação profissional na reprografia e no Pbx para avaliar as suas capacidades de trabalho e vocação, o que muito lhes agrada e contribui para a sua auto-estima. Embora esteja previsto, estes alunos com NEE, ainda não iniciaram actividade no bar e não foi autorizado o desenvolvimento desse tipo de actividades na cantina pela empresa a quem está adjudicada. À sexta-feira à tarde, estes alunos desenvolvem uma actividade com um professor de Educação Visual e Tecnológica (EVT) – jardinagem ou artes decorativas, de acordo com o estado do tempo.

2.2.3.2. Escola n.º 2

Quadro XXXVI - Observação directa realizada na escola n.º 2

Disposição dos alunos com NEE nas salas de aula	Os cinco alunos desta Unidade fazem integração parcial na sala de aula durante cerca de meia hora por semana e são bem tratados pelos colegas. Dos quatro alunos com Multideficiência que vão à sala do 4.º ano, dois têm mesas de recorte integradas no quadrado que a disposição das mesas forma e os outros dois apenas se mantêm nas suas cadeiras ao lado das mesas dos colegas. A outra aluna que faz integração na sala de 2.º ano, fica na sua cadeira ao lado das mesas. Todos estes alunos não fazem qualquer aprendizagem académica, apenas se integram na sala por uma questão de socialização, pelo que a sua disposição na sala tem a ver com o seu conforto (cadeira normal ou cadeira adaptada) e com a maior proximidade possível com os colegas. Dos três alunos com NEE que frequentam a escola, um fica numa mesa que se destaca dos restantes colegas, junto da secretária da professora e sem colega, outro fica na mesa mais próxima da secretária da professora mas com colega e sem que essa mesa se destaque na disposição das mesas na sala e o terceiro fica sentado junto dos colegas do seu ano, já que na sala existe mais do que um ano de escolaridade e sem qualquer destaque. As professoras que mantêm os alunos mais próximos da sua secretária justificam a opção dizendo que o fazem para estarem mais atentas e prestar mais atenção a esses alunos.
Observação dos recreios	Nas horas de recreio, os três alunos com NEE que não frequentam a UAM, brincam normalmente e participam em todos os jogos. Não se observam formas de discriminação entre colegas nem registos de comportamentos agressivos. Apenas um desses alunos é um pouco tímido e não participa muito em jogos de grande grupo como é o jogo de futebol, optando por brincadeiras e conversas com um reduzido número de colegas ou até mesmo só com um amigo. Quando o tempo permite, os alunos da UAM, muitos deles com saúde débil, também frequentam o recreio onde, visivelmente, são muito ajudados pelos colegas.
Atribuição de turmas	Verificamos que as turmas consideradas mais problemáticas, por terem mais alunos com NEE, estão entregues a docentes mais experientes. Informalmente questionamos os docentes se sentem dificuldades na inclusão dos alunos com NEE, ao que responderam que sim mas não procuram formação especializada na área. Ao fazerem formação optam por outras áreas mas entendem que, muitas vezes, não há oferta de formação na área da EE.
Alguns registos de conversas informais	A coordenadora do estabelecimento, especializada em EE, afirma que os docentes conhecem o Decreto-Lei n.º 3/2008 e entende que todos os docentes têm consciência de que inclusão é frequência, participação e aquisição de conhecimentos, principalmente graças à existência de uma Unidade na escola e de duas docentes do QE especializadas em EE. Assegura que o planeamento das Actividades de Enriquecimento

	<p>Curricular teve em conta as NEE dos alunos, nomeadamente dos alunos com Multideficiência, para os quais existem actividades diferenciadas (Terapia da Fala, Musicoterapia e Terapia Ocupacional).</p> <p>Afirma ainda que todas as actividades (incluindo as visitas de estudo) são preparadas tendo em conta as NEE dos alunos.</p> <p>Os docentes afirmam que solicitam apoio fora da escola (órgão de gestão, autarquia, AP/pais) para concretizar a inclusão dos alunos com NEE e que, normalmente, é conseguido. Verifica-se ainda que, os docentes conversam/debatem informalmente sobre a inclusão dos alunos com NEE (dificuldades e sucessos), cooperam todos na inclusão dos alunos com NEE, referem a necessidade de estratégias diferenciadas para os diferentes alunos e elogiam a eficácia do apoio dos docentes do EE. Os docentes afirmam sentir um melhoramento na inclusão dos alunos com NEE e referem os benefícios da estabilidade na colocação de professores (existência de três docentes do Quadro de Escola e colocações por três anos dos docentes do Quadro de Zona Pedagógica).</p> <p>Fomos informados de que não existem recursos humanos para apoio emocional e tutórias, que o Serviço de Psicologia do AE apoia a escola sempre que é solicitado e que a biblioteca, os computadores e a internet são utilizados para a inclusão dos alunos com NEE.</p>
Clima sentido	<p>Sente-se um clima de preocupação e de respeito pelos alunos com NEE e procuram-se minimizar as situações de retirada dos alunos com NEE das salas de aula, o que só acontece excepcionalmente.</p> <p>Registam-se preocupações acrescidas, por parte dos docentes, quanto à inclusão dos alunos com NEE (na adaptações do espaço, dos materiais, na preparação das visitas de estudo, na informação ao pessoal docente). Pudemos observar que os docentes praticam e transmitem valores inclusivos (respeito, combate à discriminação, esforço pela participação, orgulho nos sucessos), salientam o apoio do órgão de gestão para a inclusão dos alunos com NEE e têm consciência da sua importância na inclusão dos alunos com NEE. Afirmam que se responsabilizam por parte dos insucessos na inclusão dos alunos com NEE e procuram novas estratégias para resolver os problemas. Ficamos com a percepção de que, a diversidade (alunos com e sem NEE) é vista como uma forma de apoio à aprendizagem e toda a comunidade educativa é envolvida na inclusão dos alunos com NEE.</p>
Observação de Espaços Interiores	<p>Verificamos que são expostos trabalhos, nas salas de aula e por toda a escola, de todos os alunos, o que revela espírito de inclusão e que todos os docentes se preocupam em estimular positivamente os sucessos dos alunos.</p>

Esta é a escola com maior percentagem de alunos com NEE (6,6%) o que se compreende facilmente por ter uma UAM. Por tudo o que observamos, consideramos existir, nesta escola, um ambiente muito favorável à inclusão dos alunos com NEE.

2.2.3.3. Escola n.º 3

Quadro XXXVII - Observação directa realizada na escola n.º 3

Disposição dos alunos com NEE nas salas de aula	<p>As alunas com NEE têm lugares de destaque na sala de aula – carteiras ao lado do quadro com um placar para cada uma com os seus materiais e trabalhos expostos.</p>
Observação dos recreios	<p>No recreio interagem com todos os colegas. O aluno, devido às suas limitações físicas, não joga à bola como a maioria dos rapazes da escola mas corre pelos espaços de recreio, conversa, participa em jogos embora seja um pouco reservado. Uma das outras meninas tem um comportamento semelhante ao do rapaz e são ambos muito acolhidos e, por vezes, até protegidos pelos colegas. Uma das meninas com NEE tem um comportamento que por vezes desagrada aos colegas, é acusada de dizer palavrões e “portar-se mal”, sendo alvo da seguinte observação por parte de alguns colegas: “Ela tem problemas, já nasceu com problemas...” mas não se isola, nem é rejeitada e participa em todas as brincadeiras e jogos.</p>
Atribuição de turmas	<p>As turmas consideradas mais problemáticas, por terem alunos com NEE, estão entregues a docentes mais experientes e a turma que não tem alunos com NEE está entregue ao professor contratado.</p>
Alguns registos de conversas informais	<p>Os docentes afirmam conhecer o Decreto-Lei n.º 3/2008 e ter frequentado alguma formação sobre o assunto. Todos os docentes do ER concordam com a inclusão dos alunos com NEE em salas de ER mas desejam mais apoio de EE. Os docentes, ainda em discurso informal, não demonstram consciência de que inclusão é frequência, participação e aquisição de conhecimentos, apenas se referem à frequência mas</p>

	<p>quando confrontados com a necessidade de participação e aquisição de conhecimentos; mostram-se favoráveis e procuram demonstrar, com exemplos concretos, que trabalham para tal.</p> <p>Os docentes afirmam que não sentem grandes dificuldades na inclusão dos alunos com NEE. A única dificuldade revelada tem a ver com a falta de concordância nas medidas a aplicar à aluna com NEE por parte da avó que desvaloriza a gravidade do atraso da neta que tem o seu cuidado, não tendo, por exemplo, sido requerido o adiamento de matrícula no 1.º ciclo.</p> <p>Os docentes dizem que solicitam apoio fora da escola (órgão de gestão, autarquia, pais, etc.) para concretizar a inclusão dos alunos com NEE e referem a inexistência de uma AP. Salientam que conseguem os apoios solicitados, à excepção do aumento de horas de apoio do docente de EE, tendo de recorrer a três das oito horas de apoio sócio-educativo na escola para uma das alunas com NEE. Os docentes afirmam que trabalham com apoio entre pares, de alunos com facilidade e dificuldade de aprendizagem.</p> <p>O AE possui serviço de psicologia e este apoia a escola mas não especificamente os alunos com NEE. A única aluna com NEE que necessita de apoio psicológico, recebe-o particularmente. Os docentes afirmam que conversam/debatem, informalmente, nas horas de recreio e almoço, sobre a inclusão dos alunos com NEE (dificuldades e sucessos), não aguardando pelas reuniões para o fazerem. A coordenadora afirma que todos os docentes cooperam na inclusão dos alunos com NEE e que os mesmos referem a necessidade de estratégias diferenciadas para os diferentes alunos. Não existem recursos humanos para apoio emocionais e tutorias.</p> <p>Todos os docentes do ER sentem, reconhecem e elogiam a eficácia do apoio dos docentes do EE e afirmam que a elaboração dos PEI é feita colaborativamente entre os docentes do ER e do EE. Atendendo à pouca idade da escola, não salientam alterações na qualidade da inclusão dos alunos com NEE. Os docentes referem os benefícios da estabilidade na colocação de professores, referindo-se ao facto da maioria ser do quadro de nomeação definitiva e das colocações terem passado a ser por 3 anos e futuramente passarem a ser por 4.</p> <p>Os docentes declaram praticar e transmitir valores inclusivos, nomeadamente, respeito, combate à discriminação, esforço pela participação e orgulho nos sucessos. Verifica-se que, de facto, se preocupam com que todos os alunos sem NEE colaborem na inclusão dos alunos com NEE incentivando o espírito de camaradagem. Observa-se a partilha entre os alunos em vez de competição. Os docentes referem o apoio para a inclusão dos alunos com NEE do órgão de gestão e afirmam ter consciência da sua própria importância na inclusão dos alunos com NEE e que a diversidade (alunos com e sem NEE) é uma forma de apoio à aprendizagem. Existem relatos de que toda a comunidade educativa é envolvida na inclusão dos alunos com NEE e trabalhos de todos os alunos expostos pela escola e nas salas de aula, o que, de facto, se verifica.</p> <p>Todos os docentes reconheceram que o planeamento das AEC não necessitou de adaptações/especificidades para os alunos com NEE e garantiram que todos os alunos, incluindo os com NEE, realizam as actividades programadas, incluindo as visitas de estudo.</p> <p>A professora das alunas com NEE afirmou que uma das alunas teve uma notável evolução com a aquisição do computador Magalhães.</p>
Clima sentido	<p>Sente-se um clima de preocupação e de respeito pelos alunos com NEE mas não se procuram minimizar as situações de retirada dos alunos com NEE das salas de aula. Os professores entendem que as alunas com NEE têm défice de atenção e por isso o apoio dado na sala de professores, individualmente, é mais vantajoso. Os docentes revelam preocupações acrescidas, quanto à inclusão dos alunos com NEE, nomeadamente, no bem-estar da aluna com NEE que tem problemas de saúde física (alimentação), na construção e recolha de outros materiais, na procura de outras estratégias de ensino e na informação ao pessoal não docente.</p> <p>Assiste-se regular e frequentemente à preocupação em estimular positivamente os sucessos dos alunos com NEE, verbalmente e, por exemplo, com símbolos de "smile" que colam ao lado dos trabalhos dos alunos quando estes colaboram. Pelo que se pode observar, os docentes procuram transmitir segurança, evitam rotulagens e comparações entre os alunos e não se registam casos de tendência para isolamento.</p>
Observação de Espaços Interiores	<p>A escola não possui biblioteca mas funciona com uma caixa de livros de uma biblioteca de outra escola do Agrupamento que serve os alunos. Existem computadores e internet e os docentes afirmam que estes recursos são utilizados pelo alunos, inclusive pelos que têm NEE.</p>

Nesta escola, com 4,3% de alunos com NEE, por tudo o que foi referido sente-se um ambiente muito favorável à inclusão dos alunos com NEE.

2.2.3.4. Escola n.º 4

Quadro XXXVIII - Observação directa realizada na escola n.º 4

Disposição dos alunos com NEE nas salas de aula	<p>Um dos alunos com NEE, o mais velho, na sala não tem um lugar destacado. O outro, com um acentuado atraso no desenvolvimento global que inclui problemas de comunicação, ocupa um lugar de destaque na sala de aula.</p> <p>A docente assegura que se procuram minimizar as situações de retirada dos alunos com NEE das salas de aula e que os alunos têm apoio pedagógico personalizado com o docente da EE na sala de aula e só são retirados para trabalhar as questões de autonomia, nomeadamente a higiene.</p>
Observação dos recreios	<p>Numa observação mais atenta dos alunos com NEE, um deles, o mais velho, de etnia cigana, interage com todos os rapazes durante o tempo de recreio jogando, normalmente, futebol. O outro, durante o recreio nem sempre interage com os colegas. Às vezes joga futebol mas por vezes, isola-se e é vítima de algumas agressões, físicas e verbais, por parte de alguns colegas.</p>
Atribuição de turmas	<p>A turma com alunos com NEE está entregue à docente mais experiente. Quando esta sente dificuldades na inclusão destes alunos NEE, afirma que procura ultrapassá-las mas reconhece que nunca procurou formação especializada na área, procura, segundo nos informou, informação em livros.</p>
Alguns registos de conversas informais	<p>A coordenadora de estabelecimento revelou que conhece, bem como os colegas, o Decreto-Lei n.º 3/2008 e considera que genericamente, a inclusão dos alunos com NEE é “procurar o envolvimento e o empenho que permita a esses alunos ter uma vida sem diferenciação”. A coordenadora, única docente do estabelecimento que tem alunos com NEE, não definiu inclusão como frequência, participação e aquisição de conhecimentos mas quando confrontada com esta possibilidade concorda com ela.</p> <p>A docente declara ter preocupações acrescidas com os alunos com NEE, nomeadamente na construção de materiais, na preparação das visitas de estudo, recomendando uma atenção reforçada para os alunos com NEE aos AAE e na informação global ao pessoal não docente. A docente afirma que procura apoio fora da escola (órgão de gestão, autarquia) também para concretizar a inclusão dos alunos com NEE. A Escola ainda não tem AP mas esta está em formação. A professora considera que tem havido colaboração entre os docentes e que as maiores resistências à inclusão dos alunos com NEE vêm dos pais dos alunos (casos de álcool).</p> <p>A coordenadora afirma que os docentes conversam/debatem informalmente sobre a inclusão dos alunos com NEE (dificuldades e sucessos) nas horas de intervalo e refeições. Afirmando, também, que os docentes não partilham as mesmas ideias sobre o conceito de inclusão, não explicando em que diferem essas ideias, mas cooperam na inclusão dos alunos com NEE. Esta docente refere a necessidade de estratégias diferenciadas para os diferentes alunos, sente e elogia a eficácia do apoio da docente da EE. Assegura que a elaboração do PEI é feita colaborativamente entre as docentes do ER e do EE e que todos sentem um melhoramento na inclusão dos alunos com NEE.</p> <p>A coordenadora refere os benefícios da <i>estabilidade na colocação de professores</i> (existência de docentes de nomeação definitiva e colocações por três anos). A docente que tem alunos com NEE afirma preocupar-se com que todos os alunos sem NEE colaborem na inclusão dos alunos com NEE e incentiva ao espírito de camaradagem, entendendo que existe partilha e colaboração entre os alunos. Esta profissional refere a excepcional sensibilidade do elemento do CE responsável pela EE para a inclusão dos alunos com NEE e afirma ter consciência da sua própria importância na inclusão destes alunos. Assumindo parte da responsabilidade nos insucessos na inclusão e dizendo procurar novas estratégias para resolver os problemas. A docente declara que a diversidade (alunos com e sem NEE) é vista como uma forma de apoio à aprendizagem e toda a comunidade educativa é envolvida na inclusão dos alunos com NEE.</p> <p>A docente que tem alunos com NEE reconhece a tendência para o isolamento de um dos alunos e procura resolver este problema. O planeamento das AEC não teve em conta as dificuldades dos alunos com NEE, nomeadamente na Língua Inglesa, mas a docente organiza outras actividades (computadores) para esses alunos nas horas de Inglês atendendo às suas dificuldades e conseqüente desinteresse.</p>
Observação de Espaços Interiores	<p>Observam-se trabalhos de todos os alunos expostos nas salas de aulas e ouve-se algumas palavras que revelam a preocupação dos docentes em estimular positivamente os sucessos dos alunos com NEE.</p> <p>A escola não possui biblioteca mas tem uma caixa de livros que pertence à biblioteca de outra escola do Agrupamento, que é renovada com frequência e serve os alunos. Esta caixa de livros percorre as várias salas de aula ao longo da semana para que todos os alunos possam consultar e ler os livros, nas aulas (a propósito da matéria dada), nos intervalos ou levando-os para casa. Existem computadores (embora em número insuficiente) e ligação à Internet. A coordenadora atesta que estes recursos também são utilizados para a inclusão dos alunos com NEE.</p>

Nesta escola, com 3,5% de alunos com NEE, por tudo o foi descrito, entendemos tratar-se de um ambiente menos favorável à inclusão dos alunos com NEE. Embora pontualmente, registam-se alguns comportamentos de agressão por parte de alguns alunos relativamente a um dos alunos com NEE, que são de lamentar e não contribuem para um verdadeiro ambiente inclusivo. Saliemos ainda, nas visitas à escola, não termos ficado com uma percepção muito clara de que se tratava de um ambiente favorável à inclusão. Nunca assistimos, por exemplo, a debates, troca de ideias sobre as NEE e nunca foram relatados casos concretos da participação de todos os docentes na inclusão dos alunos com NEE. Para além disso, a própria coordenadora reconheceu, embora não o tenha explicado, que nem todos os docentes partilhavam das mesmas ideias sobre o conceito de inclusão.

2.2.3.5. Escola n.º 5

Quadro XXXIX - Observação directa realizada na escola n.º 5

Disposição dos alunos com NEE nas salas de aula	Nas salas de aula todos os alunos estão sentados de forma a não se destacarem os alunos com dificuldades, à excepção de uma sala onde os dois alunos com NEE, apesar de terem problemas muito distintos (dislexia e problemas Neuromúsculo-esqueléticos) e de serem de anos diferentes (2.º e 3.º), estão os dois juntos e sentados ao pé da secretária da professora.
Observação dos recreios	Os docentes não estão presentes na hora do recreio mas há AAE a vigiar os alunos e não se registam casos de tendência para o isolamento. Apenas um dos alunos, porque tem dificuldade em se deslocar, se mantém na parte superior do recreio, tendo sempre colegas que o acompanham nas brincadeiras. Todos os alunos manifestam gosto pela escola e torna-se difícil abordá-los porque pretendem brincar continuamente em corridas e jogos em que estão muito envolvidos. Os sete alunos com NEE brincam com os colegas das salas e não formam qualquer grupo, estão completamente integrados e diluídos.
Atribuição de turmas	Verificamos que o corpo docente é estável (apenas um docente contratado) e as turmas mais problemáticas estão entregues a docentes experientes. Os docentes reconhecem os benefícios da estabilidade na colocação de professores (existência de docentes do QE e colocações por 3 anos dos docentes do Quadro de Zona Pedagógica).
Alguns registos de conversas informais	Em conversa informal com os professores, estes afirmam conhecer o Decreto-Lei n.º 3/2008. Os docentes que têm alunos com NEE, consideram que inclusão é tratar esses alunos de forma o menos diferente possível e quando confrontados com a ideia de que inclusão é presença, participação e aquisição de conhecimentos, concordam plenamente. Sentem dificuldades na inclusão dos alunos com NEE mas <i>não procuram formação especializada na área</i> . Afirmam haver outras prioridades e também se queixam da falta de oferta. A docente da EE tem onze horas para apoiar quatro dos sete alunos com NEE. Os outros três alunos com NEE não necessitam da medida de apoio pedagógico personalizado com o docente de EE pois não têm ACI. Os docentes afirmam que a elaboração do PEI é feita colaborativamente entre os docentes do ER e do EE. A coordenadora declarou que o planeamento das AEC não teve em conta as NEE dos alunos mas os docentes entendem não haver necessidades diferenciadas para que tal acontecesse. Afirmam também que todas as actividades (incluindo as visitas de estudo) são preparadas tendo em conta as NEE dos alunos. Não existem recursos humanos para apoio emocional e tutorias. Os docentes solicitam apoio fora da escola (órgão de gestão e principalmente à ADCL – Associação para o Desenvolvimento das Comunidades Locais para concretizar a inclusão dos alunos com NEE e normalmente é conseguido, nomeadamente no que diz respeito a apoio às famílias e serviço de psicologia.
Clima sentido	Podemos verificar que não se procuram minimizar as situações de retirada dos alunos com NEE das salas de aula. Existe mesmo um gabinete para o efeito. Embora se relate preocupação com estes alunos, verifica-se um ambiente pouco acolhedor, com pouco carinho pelos alunos em geral. Ouvem-se alguns professores falar muito alto nas salas de aula e relacionam-se com uma certa agressividade, apesar de ser em tom de

	<p>brincadeira.</p> <p>Registam-se preocupações acrescidas, por parte dos docentes, quanto à inclusão dos alunos com NEE (nas adaptações do espaço, dos materiais, na preparação das visitas de estudo, na informação ao pessoal docente). Os docentes conversam/debatem informalmente sobre a inclusão dos alunos com NEE (dificuldades e sucessos), afirmam cooperar na inclusão dos alunos com NEE e que toda a comunidade educativa é envolvida na inclusão destes alunos.</p> <p>Os docentes referem a necessidade de estratégias diferenciadas para os diferentes alunos e a escassez de horas de EE no estabelecimento, concluindo que, assim, o apoio não é eficaz.</p>
Observação de Espaços Interiores	<p>Trata-se de uma escola muito grande, com salas dispersas, pouco confortável. A escola possui uma sala com livros, um computador em cada sala, para além de uma sala com computadores e ligação à Internet e que estes recursos são utilizados para a inclusão dos alunos com NEE. São expostos trabalhos de todos os alunos nas salas de aula e nos espaços comuns, revelando espírito de inclusão.</p>

Nesta escola, com 3,5% de alunos com NEE, consideramos que o ambiente é pouco favorável à inclusão dos alunos com NEE em termos de políticas e práticas. Consideração baseada em algumas observações registadas no quadro e pelo facto de termos encontrado um ambiente humano pouco afectuoso.

2.2.3.6. Escola n.º 6

Quadro XL - Observação directa realizada na escola n.º 6

Disposição dos alunos com NEE nas salas de aula	<p>Nas salas de aula, os alunos com NEE encontram-se sentados de diferente forma. Assim. Numa das salas onde existem dois alunos com NEE, um aluno está sentado perfeitamente integrado e o outro em lugar de destaque (à frente e isolado). Fizemos esta observação no início do terceiro período e a professora afirmou que foi uma opção recente devido ao mau comportamento do aluno. Nas outras duas salas, os alunos com NEE encontram-se sempre sentados nas mesas mais próximas das professoras mas com colegas e sem se destacarem do quadrado formado pelas mesas.</p>
Observação dos recreios	<p>Em tempo de recreio, todos os alunos participam em jogos de grupo, principalmente corridas e jogos de futebol e estão perfeitamente integrados, sendo igualmente bem aceites pelos colegas, à excepção da aluna que ainda regista alguma agressividade, verbal e física, sendo rejeitada por alguns colegas. De acordo com a professora, esta aluna tem vindo a melhorar, brinca em pequeno grupo e principalmente com uma amiga. Registam-se alguns outros casos de alguma agressividade mas não são de alunos com NEE nem em relação a estes. Podemos verificar a intervenção e a preocupação dos professores relativamente à resolução de problemas relacionados com a agressividade.</p>
Atribuição de turmas	<p>Em termos de <i>recursos humanos</i>, o estabelecimento não tem docentes de Quadro de Escola a leccionar, tem quatro docentes de Quadro de Zona Pedagógica e um Contratado, tendo todos eles sensivelmente a mesma experiência profissional.</p>
Alguns registos de conversas informais	<p>Em conversa informal, a coordenadora afirma que os docentes conhecem o Decreto-Lei n.º 3/2008, considera a inclusão dos alunos benéfica para estes alunos e refere a falta de materiais como uma barreira à inclusão. Não define inclusão como frequência, participação e aquisição de conhecimentos mas quando confrontada com a ideia, concorda plenamente. Afirma ainda que toda a comunidade educativa é envolvida na inclusão dos alunos com NEE.</p> <p>Existe um professor do QE pertencente à Equipa do Médio Ave que é utilizado para desenvolver actividades com os alunos quando, à Terça-Feira, tem horário a cumprir nesta escola. Não existem outros recursos humanos para apoio emocional e tutorias. Tem também uma AAE e uma Tarefa para o 1.º ciclo e uma AAE para o JI. A Psicóloga do Agrupamento tem apoiado a escola, sempre que solicitada.</p> <p>A docente da EE que se desloca a esta escola dedica aos cinco alunos com NEE doze horas do seu horário. Para além disso esta escola tem um professor de apoio socioeducativo que destina oito horas e quinze minutos do seu horário a outros alunos com dificuldades de aprendizagem.</p> <p>Os docentes do ER sentem a eficácia do apoio dos docentes do EE mas salientam a insuficiência do n.º de horas. A elaboração do PEI é feita colaborativamente entre os docentes do ER e do EE e estes sentem um melhoramento na inclusão dos alunos com NEE, concretamente pelo facto dos alunos integrarem, efectivamente, as salas de aula (ex: de um aluno do 2.º ano que há cerca de 3 anos passava muito tempo na sala de JI).</p> <p>Os docentes solicitam apoio fora da escola - órgão de gestão, autarquia, AP/pais e Associação de Paralisia</p>

	<p>Cerebral de Guimarães, nomeadamente para apoio de psicologia e terapia da fala para um aluno. Afirmam que, geralmente, o apoio solicitado para concretizar a inclusão dos alunos com NEE é conseguido.</p> <p>Os docentes referem os benefícios da estabilidade na colocação de professores (colocações por 3 anos dos docentes do QZP) para a inclusão dos seus alunos com NEE. Referem o apoio, para essa inclusão, do órgão de gestão e afirmam ter consciência da sua importância na inclusão dos alunos com NEE.</p> <p>Declararam, também, usar todos os recursos da escola, nomeadamente, a biblioteca, os computadores e a internet para a inclusão dos alunos com NEE. O planeamento das AEC não teve em conta as NEE dos alunos mas, de acordo com a coordenadora, atendendo às problemáticas, não existe essa necessidade. A mesma docente assegurou que todas as actividades (incluindo as visitas de estudo) são preparadas tendo em conta as NEE dos alunos.</p>
Clima sentido	<p>Verificamos que todos os docentes da escola têm sensivelmente a mesma experiência e que afirmam sentir dificuldades na inclusão dos alunos com NEE e procura formação especializada na área. Sente-se um clima de preocupação e de respeito pelos alunos com NEE e procuram-se minimizar as situações de retirada dos alunos com NEE das salas de aula. Excepcionalmente, um aluno com problemas de voz e fala é retirado da sala para trabalhar essa área. Registam-se preocupações acrescidas, por parte dos docentes, quanto à inclusão dos alunos com NEE (nas adaptações do espaço, dos materiais, na preparação das visitas de estudo, na informação ao pessoal docente). Afirmam desenvolver um trabalho de apoio entre pares de alunos, aproveitando as diferentes capacidades entre estes.</p> <p>Verificamos que os docentes conversam/debatem informalmente sobre a inclusão dos alunos com NEE (dificuldades e sucessos) e todos cooperam na inclusão dos alunos com NEE, referindo a necessidade de estratégias diferenciadas para os alunos com NEE. Preocupam-se com que todos os alunos sem NEE colaborem na inclusão dos alunos com NEE e incentivam ao espírito de camaradagem.</p> <p>Pelo que podemos observar, os docentes preocupam-se em estimular positivamente os sucessos dos alunos com NEE e procuram transmitir segurança, resolver as tendências para o isolamento e evitam rotulagens e comparações entre os alunos.</p> <p>Responsabilizam-se pela sua parte nos insucessos na inclusão dos alunos com NEE e afirmam que procuram novas estratégias para resolver os problemas e que vêem a diversidade (alunos com e sem NEE) como uma forma de apoio à aprendizagem.</p>
Observação de Espaços Interiores	Vimos trabalhos de todos os alunos expostos pela escola.

Por tudo o que foi referido, nesta escola, sendo a que apresenta maior percentagem de alunos com NEE (5,3%) a seguir à que tem uma UAM, entendemos tratar-se de um ambiente favorável à inclusão dos alunos com NEE. Salientamos o facto de termos encontrado nesta escola docentes que referiram procurar formação especializada na área das NEE.

2.2.3.7. Escola n.º 7

Quadro XLI - Observação directa realizada na escola n.º 7

Disposição dos alunos com NEE nas salas de aula	Ambos os alunos estão integrados na sala de aula sem que haja qualquer destaque em termos de espaço físico.
Observação dos recreios	No recreio brincam jogando à bola, participando em jogos e em corridas com todos os alunos. Um deles, o mais velho, a frequentar a sala do 4.º ano, mas ao nível do 2.º, com doze anos de idade, prefere os rapazes para brincar e por vezes registam-se queixas por parte de alguns colegas a quem magoa por ser, fisicamente, mais desenvolvido. O outro, com nove anos, a frequentar o 3.º ano, brinca com todos mas prefere as raparigas para as brincadeiras. Tendo sido doente oncológico, é emocionalmente muito frágil, chora com muita facilidade e é muito protegido pelos colegas da turma, principalmente.
Atribuição de turmas	Verifica-se que as turmas mais problemáticas estão entregues a docentes mais experientes mas por mero acaso (assim entendem os docentes), tendo a docente menos experiente (com vinte anos de serviço) reagido mal à pergunta pois entende que essa preocupação não faz sentido. E de facto, concordamos que maior experiência pode não significar maior dedicação e melhor contributo para a inclusão dos alunos com NEE.

<p>Alguns registos de conversas informais</p>	<p>Em conversas informais que foram mantidas durante as visitas para observação directa, os docentes do ER afirmam conhecer o Decreto-Lei n.º 3/2008 mas não conseguiram definir o que consideram, ser a inclusão dos alunos com NEE. Quando confrontados com a ideia de que inclusão é frequência, participação e aquisição de conhecimentos, concordam.</p> <p>Os docentes afirmam que solicitam, quando é necessário, apoio fora da escola (órgão de gestão e junta de freguesia para concretizar a inclusão dos alunos com NEE. Não existe AP. Verifica-se que os docentes conversam/debatem informalmente sobre a inclusão dos alunos com NEE (dificuldades e sucessos) e todos afirmam cooperar na inclusão dos alunos com NEE mas verificam-se divergências entre os docentes no que respeita a diversos assuntos sobre inclusão. Os docentes referem a necessidade de estratégias diferenciadas para os diferentes alunos e não reconhecem a eficácia do apoio da docente da EE. Valorizam mais a eficácia do apoio socioeducativo que nesta escola se concretiza em cinco horas semanais e a que recorrem também para os alunos com NEE.</p> <p>Os docentes declaram que a elaboração do PEI é feita colaborativamente entre os docentes do ER e do EE e referem-se aos benefícios da estabilidade na colocação de professores (existência de docentes do QE e colocações por três anos dos docentes do QZP). A maioria dos docentes preocupa-se com que todos os alunos sem NEE colaborem na inclusão dos alunos com NEE. Os docentes referem o apoio do órgão de gestão para a inclusão dos alunos com NEE e, quase todos, têm consciência da sua própria importância na inclusão dos alunos com NEE. Uma das docentes desresponsabiliza-se dos insucessos na inclusão do seu aluno com NEE e refere os poucos apoios e as dificuldades que sente sem demonstrar preocupação em procurar novas estratégias para resolver os problemas. A diversidade (alunos com e sem NEE) é vista como um problema mas é realizado trabalho entre pares de alunos para colmatar esses problemas. Os docentes afirmam que todas as actividades (incluindo as visitas de estudo) são preparadas tendo em conta as NEE dos alunos e que o planeamento das AEC não teve em conta os alunos com NEE mas, não sentem necessidade de outras actividades para estes alunos. Os docentes sabem da existência do serviço de psicologia mas nunca foi solicitado para os alunos com NEE nesta escola. Um dos alunos com NEE, tendo sido doente oncológico, mantém acompanhamento psicológico, regularmente, no Hospital de S. João no Porto. Não existem outros recursos humanos para apoio emocional e tutorias.</p> <p>Soubemos ainda que os dois alunos com NEE têm CEI e apoio da docente da EE mas, nem sempre as cinco horas de EE, destinadas a esta escola, se concretizam, quando é necessário, são dedicadas a avaliação de alunos com dificuldades de aprendizagem.</p>
<p>Clima sentido</p>	<p>Os docentes sentem dificuldades na inclusão dos alunos com NEE, procuram ultrapassá-las mas não procuram formação especializada na área, tendo ouvido de uma das docentes o seguinte comentário sobre o assunto: “Já me chegam os que aprendem!” Não se sente um clima de total preocupação e respeito, por parte de todos os docentes, pelos alunos com NEE e não se procuram minimizar as situações de retirada dos alunos com NEE das salas de aula, embora se registem algumas preocupações acrescidas, por parte dos docentes, quanto à inclusão dos alunos com NEE (nas adaptações dos materiais, na preparação das visitas de estudo, na informação ao pessoal docente).</p> <p>Incentivam o espírito de camaradagem mas regista-se um caso em que a docente se limita e referir os problemas de integração do aluno devido à diferença de idade, não tomando medidas para resolver a situação e fazendo comentários que não revelam respeito, combate à discriminação, esforço pela participação e orgulho nos sucessos.</p>
<p>Observação de Espaços Interiores</p>	<p>Observamos que são expostos trabalhos de todos os alunos, tanto na sala de aula como nos espaços comuns mas verificamos que nem todos os docentes procuram transmitir segurança, resolver tendências para o isolamento e evitar rotulagens e comparações entre os alunos.</p> <p>A escola não possui biblioteca mas funciona com uma caixa de livros de uma biblioteca de outra EB1/JI do AE que circula pelas salas de aula de modo a possibilitar a consulta e a leitura dos livros na escola ou em casa dos alunos. Recebe ainda, semanalmente, a biblioteca itinerante Raul Brandão. Possui um computador em cada sala e ligação à Internet, sendo estes recursos também utilizados para os alunos com NEE.</p>

Entendemos que o ambiente desta escola, com 2,6% dos alunos com NEE (sendo a escola do 1.º ciclo e JI com menor percentagem), por tudo o que foi referido, não pode ser considerado favorável à inclusão dos alunos com NEE. Pelo facto de ser uma escola com dois alunos com NEE, estando um deles entregue a uma professora que afirma muito pronta e abertamente, como já foi referido, “Já me chegam os que aprendem!”. Salientamos, no entanto, que sentimos que o outro aluno é objecto de muita atenção pela professora e que esta tem uma atitude muito diferente para com as NEE.

2.2.3.8. Análise Geral da Observação Directa

Consideramos que, embora moroso, cansativo e trabalhoso, todo este processo de observação nas escolas foi muito gratificante. A pouco e pouco, ao “mergulhar” nas fontes de dados, foram surgindo informações que, depois de interpretadas, nos levaram a conclusões que julgamos importantes, pois relatam a realidade escolar deste Agrupamento e servirão, certamente, para reforçar boas práticas e modificar comportamentos menos adequados à inclusão de todos os alunos e particularmente daqueles que têm NEE, ou seja, contribuirão, assim o esperamos, para uma melhoria na qualidade da organização escolar para a inclusão desses alunos.

Pelo que reflectimos até aqui, torna-se evidente a existência da diferença entre as escolas que integram o Agrupamento em estudo relativamente à construção de atitudes e práticas de inclusão. Assim, consideramos que as escolas número 5 e 7 apresentam uma menor sensibilização quanto à inclusão, enquanto as escolas número 1, 2, 3, 4, e 6 apresentam uma maior sensibilização, com discursos e práticas mais inclusivas.

Salientamos que esta diferenciação em termos de sensibilidade para trabalhar com a diferença não está relacionada com o tipo de função problemática apresentada pelas crianças e jovens.

As escolas, fazendo um esforço grande no sentido da inclusão, embora com gradações diferentes, perspectivam estes alunos como um problema a resolver e não como enriquecedores de aprendizagens e de formação de cada um. Consideramos que, do ponto de vista dos modelos de conceptualização da diferença elaborados por Stoer & Magalhães (2005), as práticas de inclusão das escolas analisadas se situam entre os modelos da tolerância e da generosidade, atendendo a que, de uma forma geral, vivenciamos no AE uma cultura de condescendência, de paternalismo, de cuidar de um “outro” perspectivado como diminuído face a uma norma.

3. Interpretação – Articulação com a Componente Teórica

Passamos agora à interpretação dos dados obtidos neste estudo e à sua articulação com a componente teórica. Neste sentido, começaremos por referir que consideramos que a inclusão não pode ser considerada um privilégio, mas um direito e, sobretudo, um exercício de cidadania¹⁰⁷, apresentando enormes desafios a todos quantos estão envolvidos na educação de alunos com NEE.

¹⁰⁷ Conforme defende a Declaração de Salamanca (1994).

Importa ter consciência das necessidades¹⁰⁸ ao nível da organização do espaço e do tempo para que estas preocupações, que dependem das problemáticas e que passam pela utilização de recursos materiais, complementem os esforços ao nível das necessidades de formação, do envolvimento e das preocupações pedagógicas. É desejável que em ambientes organizados, se possa aumentar as capacidades, modificar os estímulos, promover as interações e o espírito de ajuda entre todos os alunos, reduzir as limitações e os comportamentos disruptivos, melhorar os desempenhos e as adaptações aos contextos frequentados pelas outras crianças e fomentar o respeito pela diferença.

Importa também analisar toda a organização escolar deste AE do ponto de vista da sua actuação face à diferença, à luz dos modelos que já enumeramos no capítulo I: burocrático racional, político e neo-institucional.

Consideramos importante sentir nas organizações escolares um ambiente de firmeza e afecto, conforme referem as autoras Carvalho & Onofre, que consideram também que a articulação sistemática de todo o pessoal envolvido na educação das crianças com NEE revela uma “atitude de reforço construtivo” (2006: 6). As autoras consideram que a referida articulação é realizada nas reuniões, nas quais circula informação, se reflecte sobre conquistas e dificuldades e se formulam e se reformulam estratégias, reduzindo ansiedades e proporcionando um ambiente calmo, favorável ao desenvolvimento de novas competências e promovendo mudanças (ibid.). Neste estudo sentimos esse esforço, essa predisposição por parte da maioria das pessoas envolvidas na organização da escola em estudo para a inclusão dos alunos com NEE. Embora não tenhamos estado presentes em reuniões, nem em aulas, foi-nos relatada a discussão de ideias, a partilha de informação e uma atitude reflexiva perante a diversidade. Todavia, ainda encontramos algumas barreiras, humanas e arquitectónicas, e consideramos que para as ultrapassar, a boa vontade não é suficiente. Entendemos que falta mais reflexão sobre as práticas, maior interesse por parte de alguns docentes em partilhar informação, discutir os problemas e dificuldades e conhecer a legislação e a informação sobre a EE e as NEE. Faltam mais e melhores meios materiais e formação académica especializada de qualidade. É também necessário introduzir mudanças arquitectónicas que eliminem as barreiras existentes.

Mel Ainscow realça a importância, na área das NEE, do apoio à experimentação na sala de aula através de formas que encorajem a reflexão crítica sobre as actividades, de valorização do

¹⁰⁸ Apontadas na publicação da Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (DGIDC) sobre o Projecto *Aprender a Olhar para o Outro* (2006).

trabalho em equipa, para além de considerar importante dar aos professores oportunidade de considerarem novas possibilidades. O autor afirma, também na linha de outros autores¹⁰⁹, que “as nossas tradições levaram-nos a olhar para o nosso trabalho fundamentalmente em termos técnicos”, o que levou à preocupação de encontrar “os métodos de ensino e os materiais certos para os alunos que não respondem às estratégias estabelecidas” (2002: 8). Skrtic (1991, cit in Ainscow, 2002) afirma que, sendo assim, “está implícito o ponto de vista de que as escolas são organizações racionais que oferecem um conjunto de oportunidades apropriadas; que os alunos que experimentam dificuldades o fazem por causa das suas limitações ou desvantagens; e que eles, conseqüentemente, têm necessidade de uma forma qualquer de intervenção especial” (ibid.: 9). Concordamos com Mel Ainscow quando afirma que “através destas concepções, que levam a procurar as respostas para as crianças consideradas como especiais, somos levados a ignorar vastas oportunidades de aperfeiçoamento das práticas pedagógicas” (ibid.). De acordo com Skrtic (1992, cit in Ainscow, 2002) “é necessário passar de uma visão estreita e mecanicista do ensino para uma outra de características mais vastas e que tome em consideração factores contextuais mais alargados, incluindo dimensões comunitárias e organizacionais”.

David Rodrigues (2007a: 13), quando refere as mudanças que considera importantes para se caminhar para a inclusão, refere a rejeição da exclusão, a abolição de barreiras à aprendizagem e a prioridade à aprendizagem em grupos heterogéneos. Referindo-se às barreiras à aprendizagem, nomeia os factores organizacionais, de atitudes e de práticas, e considera que muitos destes existem de forma “consuetudinária e involuntária” podendo ser evocados e identificados pelos professores para posteriormente serem eliminados. De facto, alguns dos obstáculos que observamos¹¹⁰ têm a ver com determinadas rotinas e falta de reflexão. Entendemos que uma boa formação especializada contribuiria para os combater ou pelo menos para minimizar os seus efeitos, conforme tentaremos explicar neste final de capítulo.

Conforme Francisco Carvalho considera, “tornar as escolas mais inclusivas não é realmente fácil, já que em geral debatem-se entre a tensão do progresso, a incógnita da inovação, a segurança da permanência”. Reconhecemos que, “o problema reside menos no ideário da inclusão do que na incerteza quanto à prática” e que, sendo objectivo “tornar a escola para todos uma

¹⁰⁹ Heshusius (1989), Lano (1986).

¹¹⁰ Por ex: o apoio pedagógico dos docentes de EE aos alunos com NEE fora da sala de aula e o nulo, ou pouco, esforço por parte das coordenadoras de estabelecimento e do órgão de gestão para eliminar barreiras arquitectónicas permitindo assim que todos os alunos frequentem todos os espaços escolares.

realidade” existe “uma estreita conexão entre orientação inclusiva e desenvolvimento interno da escola como um todo e valorização da diversidade” (2007: 26-27). O referido autor destaca um trabalho académico realizado por si em 2005, onde analisou o impacto dos factores facilitadores e limitantes face ao objectivo oficial da política educativa, considerando a acessibilidade, a disponibilidade e qualificação dos profissionais, a estabilidade do corpo docente, os recursos materiais, os antecedentes dos alunos em termos de intervenções especializadas antes da escolaridade obrigatória (intervenção precoce e educação pré-escolar), as relações professores-alunos, a capacidade de liderança dos professores com funções de direcção, a gestão curricular e a participação dos pais (ibid.: 28-29). O autor constatou que

“(…) a natureza e o grau de influência dos factores favoráveis ou facilitadores da Escola para todos variavam de escola para escola e de categoria profissional para categoria profissional (...). Quanto aos factores percebidos com impacto mais negativo do que positivo realçam-se os respeitantes à qualificação profissional, fundamentalmente dos auxiliares de acção educativa, à mobilidade dos professores, bem como à disponibilidade de pessoal técnico especializado e aos antecedentes dos alunos, concretamente no tocante ao facto de não terem beneficiado de intervenção precoce antes da entrada na escolaridade obrigatória. Numa posição intermédia sobressai a participação dos pais, vista por dirigentes e auxiliares de acção educativa como factor de influência mais positivo do que negativo, enquanto que a generalidade dos professores expressava opiniões de sentido contrário, apontando (...) para o pouco envolvimento parental. No tocante às interacções (...), os professores do 1.º ciclo expressaram interagir mais positivamente entre si (...) os professores de apoio educativo indicaram que as interacções que estabeleciam com os professores do 1.º ciclo eram quase tão positivas como as praticadas entre si.(...) os dados recolhidos indicam que habitualmente os profissionais têm interacções mais positivas com os alunos sem deficiência, salvo os professores de apoio educativo que não percebem essa diferenciação” (ibid.: 29-30).

Francisco Carvalho refere que “os resultados encontrados não [consentem] generalizações” (ibid.: 30) mas reconhece-lhes semelhanças com resultados de estudos de outros autores¹¹¹.

Também Maria Teresa Brandão (2007) refere e explica algumas práticas que contribuem positivamente para o processo de inclusão, segundo um estudo a que teve acesso¹¹²: “atitudes dos profissionais e das famílias; relação dos pais com os prestadores de cuidados; intervenção pedagógico-terapêutica e adaptações dos contextos físicos” (ibid.: 90).

¹¹¹ Nomeadamente: Bairrão *et al.*, 1988; Dias, 1999; Correia, 2003; Lima, 2005; Formosinho, 2000; Pereira, 1998; Silva, 2000.

¹¹² Estudo realizado por Cross *et al.* (2004).

No nosso estudo podemos considerar todos estes factores e verificar a sua importância para a inclusão dos alunos com NEE. Assim, constatamos uma grande disponibilidade por parte da maioria dos docentes para organizar a escola para a inclusão dos alunos com NEE, bem como uma diversidade de respostas. Recordamos Carlos Estevão quando afirma que numa organização existe uma diversidade de interesses e que os actores perseguem esses interesses por vias frequentemente diferenciadas (1998: 184). Pudemos verificar que embora todos os agentes educativos pretendam organizar a escola para a inclusão dos alunos com NEE, utilizam formas diversificadas para o fazer. Assim: existem docentes que apostam na formação (continua e/ou especializada) e outros que a dispensam; existem docentes que têm práticas que vão ao encontro do que teoricamente é favorável à inclusão e outros que, embora tenham esses conhecimentos, não os praticam; existem pais que exigem da escola aquilo que pensam que está ao seu alcance e entendem ser o melhor para o seu filho com NEE e outros que, embora atentos e interessados, se ficam pelo bem-estar físico dos filhos e pelo contributo da escola para que possam trabalhar; existem docentes que constroem muitos materiais indispensáveis ao desenvolvimento das crianças com NEE e outros que se limitam a utilizar os existentes na escola; existem docentes que utilizam as novas tecnologias como um recurso para o ensino/aprendizagem dos seus alunos e outros que ainda não sabem nem pretendem saber trabalhar com as novas tecnologias; existem presidentes de AP que se envolvem activamente na organização escolar e outros que aguardam o desenrolar das situações; existem docentes que se limitam às orientações legislativas e aos documentos estruturantes da escola e outros que agem de acordo com a realidade dos seus alunos; existem professores que se esforçam por adquirir os materiais e os recursos de que os alunos com NEE necessitam sem desistir e outros que se limitam a referir que fizeram esforços mas não conseguiram, sem explicar os passos dados nem fundamentar os motivos da desistência; existem docentes que mostram os materiais que constroem e os resultados obtidos nos registos dos alunos e outros que se limitam a fazer referência à forma como trabalham; existem docentes que partilham informação sobre os alunos com NEE com o intuito de conseguirem a sua inclusão e existem outros que o fazem para passar responsabilidades. Enfim, encontramos uma grande diversidade de respostas perante uma mesma realidade – a organização da escola para a inclusão dos alunos com NEE.

Conforme Morgan (1996: 152) refere, observamos diferentes valores, crenças e percepções da realidade. Assim sendo, e procurando evitar conflitos continuos, docentes da EE, docentes do ER, auxiliares de acção educativa, pais, isoladamente ou organizados em Associações de pais, e

órgão de gestão, aceitam a distribuição de poder e gerem os conflitos, conforme Morgan refere, quase sempre de forma invisível a todos, excepto aos directamente envolvidos (ibid.). O autor refere que a política organizacional nasce quando as pessoas pensam diferentemente e querem agir também diferentemente, fala em diversidade e que essa diversidade cria uma tensão que precisa ser resolvida por meios políticos (ibid.). De facto, perante a diferença que os alunos apresentam, há toda uma diversidade de comportamentos por parte dos agentes educativos que procuram, embora pensado de forma diferente, conforme verificamos, sobretudo nas entrevistas, e por diferentes meios, principalmente, nas observações directas que realizamos, concretizar um mesmo objectivo, a inclusão.

3.1. A Formação

Entendemos que a promoção de formação para o pessoal docente e não docente contribuirá para o que Mel Ainscow¹¹³ considera Inclusão: frequência, participação e aquisição de conhecimento (2008:1-2). O referido autor insiste: “inclusão significa o aluno estar na escola, participando, aprendendo e desenvolvendo suas potencialidades” (ibid.: 2). A formação poderá ser feita em termos técnicos e pedagógicos, permitindo a adopção e a aplicação de estratégias de ensino/aprendizagem diversificadas no sentido de desenvolver o trabalho de inclusão. Contudo, o aumento de conhecimentos legislativos também será de grande utilidade pois a nossa experiência pessoal e os dados recolhidos neste estudo apontam para uma falta de conhecimento completo do que a Lei permite fazer em prol dos alunos com NEE. Também a partir da nossa experiência pessoal, os agentes educativos que recebem formação passam a envolver-se mais e a solicitar mais a participação dos que importa envolver: órgãos de gestão, pais/encarregados de educação, outros técnicos – psicólogos, terapeutas e agentes ligados à saúde – outras instituições, serviços e empresas.

José Morgado (2007: 48-49), escrevendo sobre Formação, refere ainda falta de formação especializada em algumas regiões do país e a existência de “uma excessiva dispersão de modelos, conteúdos e organização” de programas de formação especializada entre as diferentes escolas e as diferentes regiões do país, salientando a necessidade de um plano de formação especializada desencadeado pela tutela para salvaguardar as necessidades de apoio de natureza generalista e

¹¹³ Ver entrevista ao CRE Mário Covas/SEE-SP no site <http://mail.google.com>.

especialista, conseguindo assim, uma provável “maior racionalidade e eficácia na política e processo de formação de professores no universo dos apoios educativos”.

Mel Ainscow (2002: 4) refere um projecto da UNESCO de formação de professores, “Necessidades Especiais na Sala de Aula”, de que fez parte e que visa desenvolver estratégias (quer a nível da formação inicial, quer da formação contínua) que ajudem os professores a adoptar formas de trabalhar que tenham em conta todos os alunos, “incluindo os que apresentam dificuldades de aprendizagem”. O autor salienta que, a partir desta experiência, as estratégias que parecem ter mais importância para a valorização profissional dos professores são as oportunidades de considerar novas possibilidades de acção e o apoio à experimentação, dando assim especial relevo ao encorajamento para que os professores explorem formas de desenvolver a sua prática e à aprendizagem a partir da experiência (ibid.: 5-6).

O mesmo autor menciona aquilo a que chama “o pensamento actual da formação dos professores” em que se adopta uma perspectiva onde a prática se desenvolve a partir de um “processo fundamentalmente intuitivo, através do qual os professores ajustam os seus planos de aula, a sua actuação e as suas respostas à luz do *feedback* dos elementos da sua classe” (ibid.: 7). Mel Ainscow conclui que “embora a reflexão seja uma condição necessária para a formação profissional, não é suficiente. Tem de ser acrescida por confrontações com pontos de vista alternativos. Daí a necessidade de se criarem oportunidades para realizar experiências de demonstração de formas diferentes de trabalhar em colaboração com os colegas” (ibid.: 11). Assim, o referido autor, atento e empenhado na valorização profissional dos professores, à medida que procura ajudar os professores a desenvolverem uma forma mais reflexiva de responder, através da sua prática, às dificuldades educativas, considera a influência dos factores organizacionais nas percepções, atitudes e respostas dos professores (ibid.: 12).

Entendemos que a necessidade de formação é o aspecto mais relevante do nosso estudo, pois verificamos existir falta de formação e falta de qualidade na formação, o que verificamos nas “queixas” de alguns professores, da vice-presidente do CE responsável pela EE e em algumas práticas observadas. Apesar da boa vontade, ficamos com a percepção de que não há conhecimentos para fazer de forma mais adequada. A promoção da formação de todos os que trabalham, directa ou indirectamente, com alunos com NEE, é essencial para uma melhor organização da escola para a inclusão dos alunos com NEE e, conseqüentemente, para a obtenção

de melhores resultados ao nível da sua educação. Uma boa formação, especializada e/ou contínua, dos docentes da EE e do ER, tornará todos os envolvidos na inclusão dos alunos com NEE mais atentos às questões de acessibilidade, mais disponíveis e qualificados, mais empenhados em construir, adaptar e adquirir recursos materiais, mais atentos aos antecedentes dos alunos em termos de intervenções especializadas antes da escolaridade obrigatória (intervenção precoce e educação pré-escolar), mais cuidadosos nas relações com os alunos. Consideramos ainda que contribuirá para uma maior capacidade de liderança dos professores com funções de direcção, influenciará a gestão curricular e a participação dos pais de forma a favorecer a inclusão dos alunos com NEE.

Chegados ao termo deste estudo, sentimos a falta de formação mas também a falta da percepção dessa necessidade por parte dos professores envolvidos na educação de crianças e jovens com NEE, ou seja, os professores reconhecem as dificuldades sentidas na prática do ensino de alunos com NEE, contudo, na sua maioria, não referem o recurso a formação especializada como sendo de grande interesse e uma prioridade. Conforme a Vice-presidente responsável pela EE relatou, a formação sobre o assunto, quando é de carácter facultativo não tem aceitação por parte da maioria dos docentes do ER. Aliás, o problema da formação não se reduz à EE. Ficamos com a percepção, pelas observações realizadas e pelos relatos da responsável do CE pela EE e de um encarregado de educação, de que algumas práticas revelam uma deficiente formação básica, levando a lacunas ao nível das estratégias diferenciadas necessárias para ensinar face à diferença. Referimo-nos, por exemplo, à situação de um pai dizer à docente qual a área de desenvolvimento do filho que pretendia que fosse mais trabalhada (no caso, a motricidade fina).

No nosso estudo, observamos algumas práticas que vão de encontro aos relatos do encarregado de educação que se queixava de alguma falta de exigência de disciplina por parte da docente, demonstrando interesse em que aquela fosse mais rigorosa e exigente com o seu educando. O pai do aluno da educação pré-escolar, também entendia que a docente deveria possibilitar ao filho, a realização das mesmas actividades que são propostas aos alunos sem NEE. Tratando-se de um aluno com trissomia 21, com uma forte estimulação (por parte da família e da Intervenção Precoce) desde a sua nascença, também entendemos que o aluno é perfeitamente capaz de realizar as mesmas actividades, embora os trabalhos resultantes possam ter uma apresentação diferente, como aliás acontece com qualquer outro aluno, pois não há dois alunos iguais, logo não apresentarão dois trabalhos iguais.

Aproveitamos também para salientar a importância de valorizar igualmente os trabalhos dos alunos com NEE, o que nem sempre verificamos. O que acontece é que, de acordo com a nossa experiência, são estes alunos que têm mais baixa auto-estima e precisam, por isso, de reforços positivos para inverter esta tendência e para o qual contribui a afixação de trabalhos nas salas de aula e nos espaços comuns da escola. Concluimos ainda que, por vezes, alguns alunos com NEE são afastados de participar em actividades e, pelos argumentos apresentados, não compreendemos a decisão, pois são precisamente os alunos com NEE que mais necessitam de outras vivências para além das habituais.

Quanto à *estabilidade do corpo docente*, esta foi destacada por todos como sendo um factor facilitador que em todas as escolas tem contribuído para o sucesso da inclusão dos alunos com NEE. De facto, existe uma pequena minoria de professores contratados no AE e notamos que os professores se referem aos seus alunos com um conhecimento construído, já de alguns anos, o que também de acordo com a nossa experiência pessoal, facilita a inclusão dos alunos com NEE.

Neste estudo, consideramos a existência (aquisição e/ou construção) e o recurso/utilização de diversos materiais e equipamentos de apoio como indicadores da preocupação com a criação de ambientes inclusivos. Assim, no que diz respeito aos *recursos materiais*, os professores vão construindo e adquirindo alguns mas, no nosso entender, a falta de formação e de capacidade de persistência impede o conhecimento de muitos outros que poderiam ser obtidos e construídos de forma a contribuir grandemente para o desenvolvimento específico e global dos alunos com NEE e conseqüentemente, favorecer a sua inclusão. A respeito da organização do espaço, Maria Teresa Brandão refere uma “recente e profícua linha de investigação” designada por “Engagement” que tenta compreender a forma como as crianças exploram e se envolvem com os objectos e as pessoas, acreditando que “as adaptações dos contextos podem fazer toda a diferença entre uma criança estar meramente presente na sala de aula ou estar activamente envolvida com os seus pares ou nas actividades propostas” (2007: 97).

3.2. A Organização dos Espaços

A organização do espaço, tendo em conta as especificidades de cada aluno, poderá responder às suas necessidades: plásticas; gráficas; lúdicas; didácticas; pedagógicas; ... e potenciar, de acordo com as autoras Carvalho & Onofre (2006: 5-6), a motivação para a exploração

e aprendizagem, aumentando a atenção partilhada, a concentração, a interacção social, o cumprimento de regras, a consistência das respostas, a capacidade de iniciar e/ou terminar tarefas com autonomia e muitas outras capacidades. Maria Manuela Dias¹¹⁴ salienta a importância das imagens como auxiliares didáticos na educação dos alunos com NEE e em especial dos que têm deficiência mental, referindo-se à “gramaticalidade” da linguagem visual e às suas potencialidades (1995: 91-92). A autora refere-se à imagem como facilitadora da compreensão e afirma que “a linguagem da visão, ou seja, a comunicação visual, é um dos meios mais poderosos para restabelecer a união entre o ser humano e o seu conhecimento” (ibid.: 121). No nosso estudo pudemos verificar que alguns professores construíram alguns materiais mas ficaram muito aquém das necessidades. Contudo, compreendemos que também faltam meios financeiros para tal, bem como a crescente falta de tempo, atendendo às inúmeras solicitações da escola.

A organização do espaço é um dos aspectos dos contextos que terá de ser tido em conta para que se criem ambientes inclusivos. M.^a Teresa Brandão refere “a iluminação, o barulho, o “input” auditivo¹¹⁵ e visual¹¹⁶, a organização física do espaço¹¹⁷ ou o equipamento e a acessibilidade dos materiais” como alguns dos aspectos a ter em atenção (2007: 98). Muitos outros aspectos terão de ser considerados para que se observem ambientes inclusivos no interior e no exterior do edifício da escola. Desde a cantina aos quartos de banho, das salas de aula aos ginásios, dos recreios aos vários serviços. Desde os acessos aos referidos compartimentos, à disposição do mobiliário, desde a localização das salas às suas dimensões. Tudo são indicadores de organização de espaço que resultam em ambientes mais ou menos inclusivos. No nosso estudo, verificamos a existência de barreiras arquitectónicas numa das escolas – muitas escadas e inexistência de rampas, o que dificulta a acessibilidade de todos os alunos a todo o espaço escolar e, naturalmente, constitui uma barreira à inclusão. Quanto aos restantes espaços, não encontramos situações de impossibilidade ou dificuldades acrescidas para os alunos com NEE a frequentar as escolas do Agrupamento no ano lectivo em que decorreu o estudo pois, apesar da existência de escadas e por vezes falta de rampas ou elevadores, havia sempre um acesso alternativo para que todos os alunos alcançassem todos os espaços das escolas.

¹¹⁴ Na sua Tese de Mestrado intitulada *A Imagem no Ensino de Crianças com Necessidades Educativas Especiais: Implicações na Compreensão Oral do Deficiente mental* (1995).

¹¹⁵ Exemplo: música ambiente.

¹¹⁶ Exemplo: decorações nas paredes.

¹¹⁷ Exemplo: caminhos bem delimitados e livres de objectos pelo chão, prateleiras com materiais acessíveis.

Maria Teresa Brandão, no estudo supracitado, menciona a necessidade de adaptação dos contextos físicos, nomeadamente, dos espaços, equipamentos, objectos, factores ambientais como a temperatura, a cor, a luminosidade, o som e a densidade populacional (2007: 97-99) e das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) que poderão ter um papel determinante na participação de todas as crianças. Maria Teresa Brandão refere-se às novas tecnologias na educação e concordamos com a autora quando esta entende que as tecnologias de apoio permitem que as crianças com deficiência se movam, brinquem, comuniquem, escrevam, falem e participem em actividades que seriam impossíveis sem este tipo de instrumentos, para além de permitirem aprendizagens nos diferentes domínios comportamentais (motricidade, cognição, linguagem, etc.) através dos jogos de computador e afins, concebidos para fins diversificados (ibid.: 100). Maria Teresa Brandão refere ainda que “As novas tecnologias têm pois provado constituir um poderoso instrumento na intervenção de crianças com necessidades especiais. (...), considerando que para as crianças com limitações nos domínios motor, sensorial, cognitivo ou mesmo social, as novas tecnologias constituem verdadeiras ‘janelas de oportunidade’ pelas múltiplas possibilidades de aplicação e utilização” (ibid.: 102).

No nosso estudo, embora nos tenha sido relatado, por alguns professores, o uso das TIC como recurso de ensino para todos os alunos e nomeadamente para os alunos com NEE, ficamos com a percepção de que ainda muito pouco se investe nesta área. Ainda existem muitos professores que não trabalham com computadores e que, embora já tenham feito formação, continuam a não usar as potencialidades da informática em contexto de sala de aula. Enquanto nos mostravam cadernos e vários trabalhos dos alunos, nunca nos foi exibido ou nomeado qualquer material construído por meios informáticos ou software utilizado com os alunos. Reconhecemos, por experiência pessoal, que a construção de novo material para ser usado exige muita dedicação por parte dos professores mas, também por experiência profissional, sabemos da existência de muito material, já disponível no mercado, de grande qualidade e interesse para ser usado com os alunos.

Ainda relativamente à questão do espaço, lembramos um modelo de análise com contributos sociológicos importantes. Referimo-nos ao *modelo neo-institucional* que prevê que, à luz da *Hipocrisia institucional* (um dos tipos de resposta institucional), possamos analisar o comportamento daqueles docentes que, apesar de subscreverem determinados princípios, apresentam práticas contrárias. Concretamente, alguns professores sabem que não deveriam retirar os alunos com NEE do contexto de sala de aula e, no entanto, fazem-no. Saliento também que

ficamos com a percepção de que os docentes sabem que deveriam investir mais em estratégias diferenciadas mas na realidade não o fazem. De facto, estas foram situações encontradas com alguma frequência no nosso estudo e que revelam que alguns agentes educativos podem subscrever os princípios da igualdade mas praticam a desigualdade; concordam com uma educação inclusiva mas não a praticam. Este modelo de análise permite-nos ainda compreender porque é que a escola se organiza para a inclusão das NEE, dando grande importância às pressões externas e resultando da adaptação da cultura do meio em que está inserida. Assim, à luz do *modelo neo-institucional*, percebemos que a escola, inserida num meio sócio-económico e culturalmente desfavorecido, se organiza para a inclusão dos alunos com NEE de uma forma modesta e contando com poucas exigências por parte dos pais. Na nossa opinião, recorre aos meios disponíveis mas sem um esforço relevante para melhorar a qualidade de atendimento, colocando como hipótese a ausência de exigência de muitos encarregados de educação a este nível. Nos documentos estruturantes do AE verificamos poucas referências à EE e aos alunos com NEE, apesar destes serem uma percentagem que consideramos significativa, cerca de 3% da população estudantil. À luz do referido modelo, entendemos que as mudanças culturais deste AE dependem também de uma mudança do meio, ou seja, conforme o meio for mudando em termos sociais, culturais e económicos, também a escola se organizará de melhor forma, de uma forma mais exigente, face às NEE.

Salientamos, ainda, que não concordamos com a prática do AE ao apoiar quase sempre os alunos com NEE fora do contexto de sala de aula, seja qual for o nível de ensino. Conforme já expusemos na análise da observação directa, consideramos que pedagogicamente esta estratégia não favorece a inclusão. Facilita a acção de ambos os professores (do EE e do ER), poderá resultar em algum tipo de aquisição académica mas discrimina os alunos com NEE dos restantes, não contribui para a aceitação da diferença e para ultrapassar os problemas de integração no mesmo espaço, para além de levar a que nem todos os alunos participem em todas as actividades de sala de aula, uma vez que, frequentemente, se encontram ausentes. Consideramos que a participação em todas as actividades e a presença no mesmo espaço são princípios básicos e fundamentais da inclusão.

Relativamente à participação dos pais, Maria Teresa Brandão (2007: 93-94) menciona a proximidade e a comunicação entre todos os que educam crianças com deficiência como um factor muito importante para o sucesso da inclusão, atendendo a que permitem troca de informação, de

sugestões e de conhecimentos sobre as referidas crianças. No nosso estudo, entendemos que os pais participam na educação dos seus filhos embora não sejam muito esclarecidos, o que também tem a ver com o seu baixo nível de formação académica. Relativamente às AP, os seus presidentes estão atentos e são pessoas interessadas, embora com diferentes experiências, tipos de intervenção e de reflexão, centrando as atenções em casos particulares, o que na nossa opinião não deveria acontecer. Entendemos, ainda, que a articulação entre a escola e as AP deveria ter um cariz mais organizado, mais formal e mais de acordo com o que a legislação determina sobre o assunto, não dependendo tanto da espontaneidade, da personalidade e das oportunidades que a vida profissional dos Presidentes das AP permitem, embora consideremos os contactos informais também sejam importantes. Constatamos também, e porque tivemos oportunidade de entrevistar um presidente recentemente eleito, que a passagem de informação da anterior AP não permitiu um conhecimento completo de modo a facilitar a sua intervenção. No entanto, não nos foi possível apurar a responsabilidade de tal falha que, no nosso entender, compromete ou pelo menos atrasa a eficácia da acção da AP. Destacamos também que, embora reconheçam a importância da representatividade da AP e saibam nomear correctamente os órgãos onde se fazem representar, detêm pouca informação sobre a EE e, concretamente sobre inclusão.

De uma forma geral, concluímos que os pais, isoladamente ou organizados em AP, preocupam-se com a inclusão na escola dos educandos e alunos em geral com NEE e embora não saibam definir este conceito, sabem que, para além de estarem na escola, os seus educandos participam nas actividades e fazem aquisições académicas. Estes pais não têm formação que lhes permita elevar as expectativas relativamente ao futuro dos seus educandos. Saliemos o facto de considerarmos importante não ocorrerem situações em que pais afirmam exigir da escola o que não deveria ser necessário exigir, ou seja, nunca deveria acontecer um pai pedir à docente para exigir ao seu filho que cumpra regras e desenvolva as actividades tal como os outros, sabendo nós que a problemática em causa assim o permite e tendo ficado com a percepção, ao falar com a docente em causa, que realmente existe a necessidade de lembrar os princípios de inclusão, *talvez porque as expectativas desta (e de outras) professora(s) sejam baixas em relação aos alunos com NEE.*

Ainda relativamente aos pais, pudemos constatar que, à partida, têm uma atitude de reconhecimento e de compreensão para com os professores e a escola, entendendo que estes fazem tudo o que está ao seu alcance para a educação dos seus filhos, culpando alguém que desconhecem, como o Governo, o Ministério da Educação ou outras instituições, por aquilo que não

conseguem. Insistindo e permitindo que falem um pouco mais e sem a “pressão” de um gravador, acabamos por perceber que, por vezes, gostariam que a escola também se esforçasse por conseguir um pouco mais para uma inclusão mais efectiva dos seus educandos.

Neste estudo, contactamos com pais já numa fase de aceitação dos problemas dos filhos e podemos concluir que se tratam de pais interessados e colaboradores na educação dos filhos. Isto porque a nossa experiência profissional aponta, por vezes, para um certo alheamento que em nada beneficia a inclusão educativa e social dos filhos.

Consideramos que o envolvimento de todos os agentes educativos no processo de inclusão dos alunos com NEE é muito importante. Da nossa experiência pessoal concluímos que pessoal docente e não docente empenhado em fazer formação, em participar e colaborar, contribui fortemente para melhorar a inclusão dos alunos que apresentam dificuldades e limitações. O envolvimento necessário implica, muitas vezes, grandes esforços que constituem grandes desafios que são de grande importância para o sucesso da inclusão de alunos com NEE, resultando, por vezes, em grande satisfação e, outras vezes, em frustrações quando as expectativas são demasiado altas.

Neste estudo verificamos esse esforço, nomeadamente nos relatos sobre a aplicação da CIF e na verificação da constituição da equipa responsável pela elaboração dos PEI pois, de acordo com a nova legislação, são chamados a colaborar outros intervenientes (serviços ou técnicos) para além dos pais e dos docentes. Notamos que a participação de agentes para além da escola vai acontecendo, ainda que de uma forma discreta e revelando equipas multidisciplinares um pouco pobres, pois muitas vezes entendemos que se justificaria mais presença de técnicos da segurança social e ligados à área da saúde. Salientamos ainda o facto de nos ter sido relatado pela responsável pela EE no órgão de gestão que já existiam contactos, formais e informais, a este nível.

Pudemos observar a existência de grupos heterogéneos e conforme David Rodrigues (2007a: 14) refere, a aprendizagem em grupos assumidamente heterogéneos é muito importante para uma educação inclusiva, mas acrescenta: “não adianta muito reconhecer a heterogeneidade dos grupos e depois actuar como se eles fossem homogéneos”, o que consideramos bastante relevante. O autor aponta um exemplo de alguns professores que, recentemente, num Agrupamento de escolas, aproveitaram o seu tempo na escola para partilhar as dificuldades de ensino/aprendizagem numa matéria tradicionalmente difícil, salientando como novidade que os

“professores reuniram-se voluntariamente por razões pedagógicas e aproveitaram o que sabiam para melhorar o seu ensino” (ibid.). Contudo, no nosso estudo e na nossa experiência pessoal, temos observado essa prática com alguma frequência e desde há muito tempo, concordando apenas com um aumento da frequência e do número, não sendo uma novidade o voluntarismo nem a cooperação dos professores.

No que diz respeito à possibilidade de alteração na constituição das turmas, consideramos muito positivo haver essa hipótese e essa prática sempre que está em causa melhorar oportunidades de aprendizagem.

No que concerne aos antecedentes dos alunos em termos de intervenções especializadas antes da escolaridade obrigatória (intervenção precoce e educação pré-escolar), não foi um aspecto muito explorado no nosso estudo. Reconhecemos que seria importante avaliar mais concretamente a percepção de todos os intervenientes na inclusão dos alunos com NEE sobre este aspecto. Pelo que pudemos apurar e pela nossa experiência pessoal, quanto maior e mais precoce for a estimulação, melhores são os resultados na escolaridade obrigatória. De qualquer forma, se iniciássemos agora o estudo realizado, iríamos observar esta questão de forma atenta.

3.3. Relação Professor-Aluno

Relativamente à relação professores-alunos, entendemos que é, de uma forma geral, muito favorável à inclusão. Assistimos a momentos de grande dedicação, de grande paciência e a relatos de passagens que revelam compreensão e uma atitude positiva face à diferença. Observamos cuidados com a não discriminação e com o desenvolvimento de um espírito de ajuda, de solidariedade e de aceitação entre colegas, que salientamos. Contudo, referimos a opinião da Vice-presidente do CE que considera a existência de uma perspectiva paternalista e a diferença de expectativas, exigências e resultados relativamente aos alunos consoante estes tenham ou não NEE e que considera esta atitude dos professores uma barreira à inclusão educativa. Sendo também opinião da coordenadora da EE, a quem reconhecemos autoridade para avaliar a situação (pelo facto de ter uma visão global do que se passa no AE, ter uma experiência de já alguns anos e formação especializada na área da EE), a necessidade de mudança de algumas mentalidades para se verificar uma efectiva inclusão.

Ainda relativamente ao relacionamento professor-aluno, sentimos também, numa escola em particular, um ambiente cuja relação se baseava num tom de voz elevado por parte dos professores e num certo receio por parte dos alunos, o que não consideramos benéfico de uma forma geral e, em particular, para a inclusão dos alunos com NEE. Também ficamos com a percepção, noutra escola, de que aquela docente que afirmou “Já me chegam os que aprendem” não acompanhará devidamente o seu aluno com NEE. Relativamente às outras interações na escola, alunos-alunos e alunos-auxiliares de acção educativa, foi-nos sempre relatado (e também pudemos observar) um bom relacionamento. Salientamos o facto de não termos registado nenhum caso de rejeição à escola e de todos os elementos entrevistados e observados nos terem relatado uma boa aceitação e um bom relacionamento por parte de toda a comunidade educativa relativamente aos alunos com NEE.

No que diz respeito ao relacionamento entre alunos, deparamo-nos sempre com a observação de atitudes de inter-ajuda, de respeito e de solidariedade, mesmo ao nível do 2.º e 3.º ciclos, níveis de ensino onde, por experiência profissional, nem sempre isso acontece. Consideramos que este clima se identifica com a humildade que caracteriza a população com que tivemos oportunidade de conviver durante este estudo.

Relativamente ao relacionamento entre docentes do EE e do ER, constatamos que se reconhece uma evolução e se verifica uma partilha de responsabilidades. Verificamos também a existência de um maior protagonismo dos docentes do ER relativamente aos alunos com NEE pelo facto destes, com a entrada em vigor do Decreto-Lei n.º 3/2008, serem os responsáveis pela coordenação e implementação dos PEI. Todavia, ainda não se pode falar em ensino colaborativo e registam-se críticas de parte a parte. Concretamente, alguns dos docentes da EE acusam os colegas do ER de não tratarem os alunos como também seus alunos que são e uma falta de reconhecimento relativamente ao apoio prestado pelos docentes da EE por parte dos docentes do ER. Pelo que observamos e também pela nossa experiência profissional, este último facto tem a ver com o que a Vice-presidente do CE responsável pela EE referiu, ou seja, com a deficiente formação especializada e com as expectativas frustradas por parte dos docentes do ER relativamente ao apoio prestado. Contudo, refira-se que ouvimos relatos e observamos situações em que o docente da EE é reconhecido como tendo maior experiência e conhecimento da área e o seu apoio, elogiado e sentido como sendo eficaz e ainda como sendo quem, na prática, mais se dedica aos alunos com

NEE, nomeadamente na elaboração dos PEI. Assistimos ainda a alguns relatos de auto-esforço no sentido duma melhoria na inclusão dos alunos com NEE e nas dificuldades sentidas.

3.4. A Liderança Organizacional

Quanto à *capacidade de liderança*, pelos dados recolhidos consideramos que o órgão de gestão do AE em estudo tem competência, sensibilidade e conhecimentos para as questões da EE o que é reconhecido pela grande maioria dos docentes que trabalham no AE em estudo. Para além disso, verificamos, por exemplo, os horários, que são da responsabilidade do CE e constatamos que as disciplinas que exigem maior concentração se encontram nas primeiras horas dos horários. Apenas encontramos algumas situações em que isso não acontecia mas o Presidente do CE explicou que nem sempre é possível, por contingências difíceis ou impossíveis de contornar (por exemplo, falta de salas). Por experiência pessoal sabemos desta dificuldade/impossibilidade, mas pudemos, realmente observar o esforço no sentido de um melhor aproveitamento académico dos alunos. Ainda relativamente aos horários, relevamos o facto dos horários dos docentes da EE se destinarem exclusivamente ao apoio aos alunos com NEE.

Salientamos que todos os que necessitam de recorrer ao órgão gestão, se dizem bem atendidos, todavia em *off-record* conseguimos apercebermo-nos de algumas situações reveladoras de alguma falta de diálogo e algum descontentamento ao nível da resolução de alguns problemas que surgem. Relevamos, ainda, o facto das funções, tanto da vice-presidente responsável pela EE, como da coordenadora desse grupo de ensino estarem definidas e patentearem uma preocupação com a organização da escola face às NEE. Realçamos também o facto de todos quantos foram abordados nesse sentido, terem afirmado que os recursos do AE, tanto humanos como materiais, serem distribuídos com clareza e equidade.

3.5. A Gestão Curricular

Quanto à *gestão curricular*, esta é feita de acordo com a legislação em vigor e só uma monitorização especializada poderia avaliar a correcção e a adequação da mesma, o que não cabe nas competências deste estudo. Ficamos com a percepção de que, apesar das observações e dos relatos de alguma resistência à mudança, todos os envolvidos têm procurado conhecer o Decreto-Lei n.º 3/2008 melhor do que conheciam o Decreto que regulamentava a EE anteriormente, aceitar propostas de outros colegas, procurar algumas estratégias diferenciadas e adequar o currículo aos

seus alunos com NEE de forma a ir ao encontro das suas reais necessidades. Pelos cadernos e pelos PEI desses alunos, que alguns professores fizeram questão de mostrar, pudemos observar uma preocupação com a gestão curricular relativamente a esses alunos. Todavia, ao lermos, por exemplo, Maria Teresa Brandão que destaca a individualização, a intervenção “encaixada” nas rotinas, a utilização de modelos de trabalho diferenciado e a flexibilidade como elementos fundamentais para o sucesso da inclusão, referindo um conjunto de modificações¹¹⁸, em vários parâmetros, para permitir uma “participação mais activa da criança com necessidades especiais na sala de aula” (2007: 94-97), entendemos que pelas práticas observadas no nosso estudo muito mais se poderia fazer pela educação/inclusão dos alunos com NEE. No que diz respeito às AEC e ao prolongamento de horário do JI como componente de apoio à família, constatamos o facto de se organizarem actividades em função das possibilidades orçamentadas pela Câmara Municipal responsável e das AP e de acordo com a disponibilidade de técnicos e não com as reais necessidades dos alunos a frequentar a UAM ou o JI, que têm deficiências e necessidades educativas muito específicas e para os quais eram muito importante determinadas actividades.

3.6. A Legislação em vigor

No que diz respeito ao *conhecimento da legislação*, concluímos que o novo Decreto-Lei é mais conhecido do que diploma anterior, mas esse conhecimento não parece ser ainda suficiente. Pelo facto da nova legislação tornar responsável pelo PEI o docente titular de turma/grupo ou o director de turma, obrigou a que estes se envolvessem mais em todo o processo de ensino/aprendizagem dos alunos com NEE mas, o órgão de gestão e os próprios professores reconhecem que não conhecem o Decreto-Lei n.º 3/2008 em profundidade, só o usando para elaborar os PEI dos alunos. Relativamente à aplicação da CIF, ficamos com a percepção de que, conforme vários autores referem (Carlos Afonso, 2008; Mário Nogueira & Vítor Gomes, 2008; Manuel Rodrigues, 2008 e Luís Miranda Correia, 2008), na prática envolve muito trabalho, é um processo moroso e complexo e não é um processo bem acolhido por todos os agentes envolvidos na sua elaboração. Entendemos, ainda, face à surpresa de pais que consideramos estarem atentos e interessados na educação dos filhos, que a escola em estudo, na pessoa dos seus professores, deveria informar melhor e atempadamente os encarregados de educação, nomeadamente no que

¹¹⁸ Traduzidos em termos de: quantidade; tempo; nível de ajuda; “out-put”; “in-put”; grau de dificuldade; currículo; alternar; tipo de participação.

diz respeito à possibilidade de adiamento de matrícula dos alunos com NEE e à informação sobre quem coordena o estabelecimento de ensino frequentado pelos filhos.

Constatamos que, de uma forma geral, os docentes consideram que o novo Decreto sobre a EE veio melhorar a inclusão dos alunos com NEE. Contudo, concluímos que ainda se vive um período de adaptação, de algum desconhecimento e de alguma incoerência relativamente ao que o novo decreto obriga. Concretamente, apercebemo-nos que cada professor ainda não interiorizou o conteúdo do decreto e não consegue descrever o processo de uma forma completa e organizada. Na nossa perspectiva, este facto, revela também alguma descoordenação entre os docentes que trabalham com alunos com NEE.

3.7. Mudanças a implementar

No plano de outras necessidades e das mudanças, salientamos o facto de toda a comunidade educativa reconhecer os progressos mas alguns elementos referirem que os *recursos* existentes para a inclusão dos alunos com NEE ainda não são suficientes, nomeadamente ao nível do apoio dado pelo serviço de psicologia do AE e do número de docentes da EE que fica um pouco aquém das necessidades, atendendo a que para 42 alunos com NEE existem apenas seis docentes da EE, sendo que só a UAM (com 5 alunos) absorve dois desses docentes. Ao nível do recurso a outras instituições para obter serviços e materiais pertinentes para os alunos com NEE deste AE, embora estejam previstos nos documentos estruturantes, ficamos com a percepção de não haver esforços relevantes. Esta opinião tem a ver, também, com a nossa experiência profissional num AE geograficamente muito próximo e conhecer as potencialidades de algumas instituições que permitiriam protocolos muito importantes e interessantes. Salientamos a opinião da Vice-presidente do CE responsável pela EE, que entende que a inclusão dos alunos com NEE vai ser sempre “um sonho que vamos perseguir”.

Conforme Giddens (2001: 372) refere, todas as organizações modernas são, de certa forma, de natureza burocrática. Partindo do princípio que a burocracia implica uma hierarquia definida de autoridade, regras escritas que dirigem as condutas, uma separação entre as várias funções na organização e fora dela e a ideia de que os recursos materiais com que os membros da organização trabalham não lhes pertencem, verificamos que tudo isso acontece nesta escola ao organizar-se para a inclusão dos alunos com NEE. Também, conforme o referido autor refere, Max

Weber acrescenta que “a burocracia parece ser mais adequada à realização de tarefas de rotina do que a lidar com ambientes de trabalho imprevisíveis”. Muitas vezes sentimos que, embora o contexto escolar se preste à imprevisibilidade, as respostas tinham a ver com rotinas que não se adequavam inteiramente às situações. Referimo-nos, por exemplo, às respostas dos docentes da EE que, pelo que observamos e também na opinião da Vice-presidente do CE responsável pela EE, não correspondiam às necessidades dos alunos com NEE. Este facto tem a ver com a deficiente formação especializada recebida e com rotinas de tal forma institucionalizadas que não prevêem a diversidade dentro da diferença.

Recordamos Licínio Lima (1998: 73), quando este autor refere que, enquanto organização burocrática, a escola geralmente insiste na rigidez das Leis e dos regulamentos, na hierarquia, na organização formal e na especialização, apresentam padrões de comportamento mais ou menos estáveis, baseados numa estrutura de papéis e tarefas especializadas. Verificamos que, realmente, as respostas dos vários agentes educativos estão, por vezes desconectadas da realidade, precisamente por ficarem demasiado sujeitas à legislação, aos documentos estruturantes e a determinados padrões de comportamento. Conhecendo há alguns anos, por experiência profissional, a realidade das NEE, verificamos que de uma forma geral os docentes procuram responder de forma estável e sem grandes diferenças nas estratégias, tornando-se tudo tão previsível que se adivinham os resultados, uns de sucesso e outros de insucesso. Salientamos o facto do Regulamento Interno apresentar um Artigo onde se pode ler que compete aos docentes titulares de turma e aos Conselhos de Turma apreciar as propostas de planos educativos individuais e respectivos programas educativos dos alunos com necessidades educativas, elaborados pelos docentes de EE e a aprovar pelo Director. Para além destes dois documentos já não constarem na nova legislação, a elaboração do documento único - o PEI, de acordo com o Decreto-lei n.º 3/2008 é, obrigatoriamente, da responsabilidade conjunta do docente titular de turma/grupo ou DT e do docente da EE e terá de ser submetido à aprovação de Conselho Pedagógico e homologado pelo Órgão de Gestão. No nosso entender, esta irregularidade não revela falta de insistência na das Leis mas desconhecimento da nova legislação. Já que é a transcrição de termos e de procedimentos relativos à legislação anterior. Assim, concluímos que da comissão responsável pela reformulação do RI não constava ninguém suficientemente atento à EE, o que entendemos ser grave num AE com uma base de dados de quarenta e dois alunos com NEE. Mais grave ainda é o facto de, apesar de termos chamado a atenção para a irregularidade, aquando da colocação do documento para

discussão pública, o erro persistir. Neste nosso estudo encontramos também situações, nomeadamente as relacionadas com as orientações dos documentos estruturantes do AE, que revelam um distanciamento entre o que acontece e o que deveria acontecer na escola, pois as referências a uma parte significativa da população estudantil (3% de alunos com NEE) são, no nosso entender, insuficientes, levando-nos a concluir que a organização deste AE, no que diz respeito aos registos nos seus documentos estruturantes, não atende suficientemente às especificidades e aos interesses dos alunos com NEE.

Pela análise dos vários documentos estruturantes do AE, verificamos que relativamente às NEE, existem poucas preocupações expressas e se, como já referimos, Licínio Lima afirma que, enquanto organização burocrática, a escola insiste na rigidez das leis e dos regulamentos, entendemos que muito mais se poderia fazer pela inclusão dos alunos com NEE. Esta apreciação é também resultado das observações e entrevistas realizadas pois, embora os discursos revelem práticas inclusivas, estas nem sempre se verificam, pelo menos na quantidade e com a intensidade com que são relatadas.

Tal com David Rodrigues (2001: 61) preconiza “falar de educação e diferença implica, por inerência, um conjunto vasto e complexo de conceitos”. Exige-se, nomeadamente, que se diagnostique a diferença, que se considere que educar é modificar comportamentos e que se está continuamente a ser educado.

Mel Ainscow (2002: 12) considera a influência dos factores escolares na aprendizagem através da experiência, da reflexão crítica e da colaboração entre professores e aborda, sob o ponto de vista cultural e estrutural, a forma como as escolas se devem organizar para fomentar a educação para todos. Tal como o autor refere, verifica-se que a cultura do local de trabalho tem um impacto directo sobre a forma como os professores vêem os seus alunos. Acrescenta que “as escolas que conseguem fazer avançar com sucesso a sua prática, tendem a influenciar a forma como os professores se percebem a si próprios e a forma como vêem o seu trabalho” (ibid.). Conforme o autor refere, a escola começa a adquirir algumas características daquilo que Senge (1990) chama uma “organização de aprendizagem” e que está “permanentemente a expandir a sua capacidade de criar o seu futuro” ou ainda, referindo Rosenholtz (1989), tornando-se “uma escola ‘em movimento’ que está continuamente à procura de desenvolver e aperfeiçoar as suas respostas aos desafios que encontra” (ibid.: 13). Consideramos que o AE em estudo é, de facto, uma escola em movimento, mas com um longo caminho a percorrer, com muitos alunos que

constituem verdadeiros desafios e que, pelas suas problemáticas, exigem um desenvolvimento e um aperfeiçoamento das respostas.

Consideramos, tal como o referido autor, que os alunos com dificuldades de aprendizagem “podem passar a ser considerados como uma fonte de compreensão sobre a forma como o sistema pode ser melhorado, tendo em vista o benefício de todos os alunos” (ibid.: 13). Assim sendo, tendo NEE, “à medida que o clima da escola progride, estas crianças passam a ser vistas a uma luz mais positiva” (ibid.: 13). O autor reconhece a necessidade de mudanças culturais nas nossas escolas e refere que, em muitos casos, se tratam de mudanças profundas, escrevendo:

“As culturas escolares tradicionais, baseadas numa organização rígida e em equipas altamente especializadas, orientadas para fins determinados, têm, em geral, dificuldade em se adaptar a circunstâncias inesperadas. Por outro lado, a presença de crianças que não correspondem ao ‘menu’ preexistente na escola encoraja, de alguma forma, os professores para que procurem uma cultura mais colegial e para que se entrem ajudem na experimentação de novas respostas educativas. Desta forma, as actividades de resolução de problemas podem gradualmente transformar-se nas funções definidoras da realidade da escola inclusiva, constituintes da sua cultura, i.e. próprias duma escola que corresponde efectivamente a todas as crianças da comunidade” (ibid.: 14).

As escolas tendem a criar estruturas organizacionais nos pólos extremos, ou seja, ou assumem demasiadas iniciativas para promover a inclusão e descumem a qualidade ou encaram a mudança com dificuldade e pouco ou nada fazem por uma educação mais inclusiva. A este respeito, Mel Ainscow refere a existência de “uma tensão entre o progresso e a permanência” e recomenda “um equilíbrio cuidadoso entre a salvaguarda do que existe e a mudança” (ibid.: 15). O mesmo autor e os colegas do já referido projecto da UNESCO¹¹⁹ a partir dos progressos, que consideraram consideráveis, nas políticas educativas de algumas escolas, apresentam algumas condições que parecem ser factores de mudança. Assim, consideram importante: uma liderança eficaz, não só por parte do Director, mas também criando um contexto no qual as funções de liderança podem ser distribuídas por toda a equipa de profissionais; o envolvimento da equipa de profissionais, alunos e comunidade nas orientações e decisões da escola; o compromisso relativo a uma planificação realizada colaborativamente; a existência de estratégias de coordenação; a focalização da atenção nos benefícios potenciais da investigação e da reflexão; e uma política de valorização profissional de toda a equipa educativa (ibid.: 16-18).

¹¹⁹ De formação de professores sobre “Necessidades Especiais na Sala de Aula”.

No nosso estudo sentimos tudo isso numa fase embrionária, necessitando ainda de muito trabalho e persistência por parte de todos os envolvidos, embora dentro destes se encontrem pessoas em diferentes patamares de envolvimento.

Por tudo o que foi descrito, concluímos que o AE em estudo, enquanto organização pública e sendo um local de relações de sociabilidade privilegiado entre todos os grupos socioculturais, não desenvolve suficientemente micro políticas e práticas de inclusão efectiva (educativa, cognitiva e social) dos alunos com NEE. E, estando o AE obrigado a prestar um serviço educativo, com diferenciação e apoios, não adopta políticas internas de inclusão dos alunos com NEE de forma articulada e no sentido do exercício da cidadania nas suas diversas dimensões. Evidencia no entanto discursos e práticas que parecem apontar para a construção deste caminho. Julgamos ainda que a organização do AE em estudo não reflecte inteiramente os princípios de inclusão referidos nos vários diplomas que regulamentam a educação – Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei n.º 3/2008 (Estatuto do aluno), Decreto-Lei n.º 3/2008 (Educação Especial). Entendemos que se trata de um processo em desenvolvimento, existindo boas condições para o fazer, na medida em que a grande maioria dos envolvidos apresenta sinais de grande abertura e já se registam algumas boas práticas, nomeadamente ao nível da partilha de informação e da reflexão. As interacções observadas entre pares (crianças e jovens com e sem NEE) e as interacções entre crianças com NEE e todos os adultos envolvidos na sua educação, deixam-nos a percepção de que o nível de integração é grande e existe, na maioria das escolas, um ambiente muito favorável à inclusão, na medida em que a diferença é aceite, não se observam atitudes de rejeição e existe um clima de solidariedade e ajuda.

Tal como Mel Ainscow refere, “tornar uma escola mais inclusiva não é uma tarefa fácil” (2002: 19). As condições atrás referidas, para que se caminhe no sentido da inclusão, não estão suficientemente consolidadas nas organizações ou nem sequer se verificam. É necessário reorientar significativamente os recursos e os esforços para que as organizações consigam o aperfeiçoamento e tornem os profissionais capazes de verem de forma mais clara os seus objectivos e prioridades, aumentando a confiança, enriquecendo e desenvolvendo o desejo de experimentar respostas alternativas para os problemas de todos os alunos (ibid.: 19-20). Conforme o autor acredita, a escola ao “progredir no seu todo”, garante maior apoio aos professores no que diz respeito ao apoio aos alunos com dificuldades na aprendizagem (ibid.: 20). Pelo contrário, “as pressões exercidas, em muitos países, sobre as escolas, como resultado de reformas centralizadas e mal concebidas,

criam muitos dilemas em relação à decisão sobre qual é o mais adequado destes papéis” (ibid.: 21).

Por tudo isso, percebemos porque no nosso estudo os professores vêem a diferença como uma mais-valia mas também como um problema. Todavia, conforme tenta fazer Mel Ainscow, não sendo um caminho fácil de ser seguido, é necessário “trabalhar com as escolas e os professores na exploração de conexões possíveis entre as tarefas da valorização profissional dos professores, do desenvolvimento das escolas e das necessidades educativas especiais” (ibid.). O autor reconhece que o método é exigente e pode conduzir a um sentimento de que não se é competente, todavia, tal como Mel Ainscow escreve, “esta reconstrução das necessidades especiais fornece maravilhosas oportunidades de crescimento e de aprendizagem” (ibid.).

Podemos inferir, deste estudo, que as intenções inclusivas ainda não correspondem às práticas. Outros autores, nomeadamente Lima-Rodrigues *et al.* (2007: 187) desenvolveram estudos em que também questionavam esta relação, tendo concluído que “a Inclusão está bem patente nas intenções (...)”mas “Construir uma Escola Inclusiva passa por uma ruptura com práticas enraizadas” (ibid.). Tendo em conta que a publicação do Decreto-Lei n.º 3/2008 é muito recente, pensamos que este estudo é inovador quanto às conclusões retiradas sobre a sua relação com organização escolar e a inclusão dos alunos com NEE. Até que ponto o novo diploma altera a organização escolar para a inclusão, será alvo de reflexão nas conclusões deste estudo. Assim, consideramos que este é o principal aspecto que este estudo acrescenta ao campo de investigação.

CAPÍTULO V – REFLEXÕES FINAIS

Neste capítulo procuramos apresentar as reflexões finais relativas ao presente estudo, enfatizando as dimensões que nos parecem mais pertinentes. Por essa razão, a elaboração deste capítulo é também uma oportunidade de reflectir sobre a realidade escolar que analisamos com base nos conhecimentos adquiridos.

David Rodrigues considera que “nem todas as escolas que funcionam bem são escolas inclusivas”, podendo esta valorizar a “excelência académica” através da procura da “homogeneidade, da competição e da selecção dos melhores” (2007a: 10). O autor considera que “uma escola a caminho da inclusão é uma escola que opta por outros tipos de valores (...) uma escola que rejeite a exclusão, que promova a abolição das barreiras à aprendizagem e que dê prioridade à aprendizagem em grupos assumidamente heterogéneos” (ibid.).

Ainda segundo o mesmo autor, “rejeitar a exclusão na escola é aceitar que nem tudo foi já feito para manter na escola jovens desmotivados, com problemas de comportamento, de linguagem de estatuto socioeconómico, de deficiência, etc” (ibid.: 12). Também concordamos que a educação inclusiva não consiste em baixar o nível, com ausência de disciplina e exigência, devendo consistir num processo de acompanhamento que permita aos alunos “poder ultrapassar as barreiras que a aprendizagem lhe coloca” (ibid.: 13).

A análise global de um conjunto de questões sobre a inclusão dos alunos com NEE a que fizemos referência nos vários capítulos desta dissertação, permite-nos tirar algumas conclusões que entendemos pertinentes para avançar no sentido da concretização dos Direitos Humanos. De acordo com a Declaração Universal dos Direitos Humanos (Artigo 1.º): “Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e em direitos”. No seu Artigo 26.º, refere o direito à educação, salientando que “(...) A educação deve ser direccionada para o completo desenvolvimento da personalidade humana e o fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e liberdades fundamentais (...)”.

O nosso estudo desenvolveu-se no primeiro ano lectivo em que o Decreto-Lei n.º 3/2008 foi aplicado nas escolas, revogando, entre outros Artigos, Portarias e Despachos, o Decreto-Lei n.º 319/91 que até então regulamentava a EE.

A curiosidade e a necessidade de conhecer melhor a realidade das escolas face à diferença, levou-nos a definir como objectivo geral deste estudo procurar conhecer e compreender a forma como uma escola se organiza tendo em conta os princípios de inclusão dos alunos com NEE, bem como a legislação enquadradora daquela inclusão.

Chegados ao fim, continuamos a entender que este estudo, para além de ter a finalidade de terminar uma pós-graduação, pode contribuir para o “bem comum”, na medida em que, conhecer as barreiras e os elementos facilitadores da escola quanto à inclusão, poderá possibilitar uma mudança de comportamentos, um reforço das boas práticas e uma reorganização da escola no sentido de melhorar a inclusão dos alunos com NEE. Assim, as barreiras, muitas vezes por reconhecer (por vezes reconhecidas, mas por conhecer), depois de identificadas, poderão ser diminuídas e minimizado o seu efeito. Consideramos que através deste estudo, conhecemos e demos a conhecer melhor a realidade de um Agrupamento de Escolas situado no litoral Norte do país.

Tendo sempre presente que a escola é uma *organização*, passamos a analisá-la através das características que compõem o *modelo burocrático*. Assim, destacamos os aspectos da legalidade, da hierarquia, da impessoalidade, da racionalidade e da especialização. Quanto à *legalidade* analisamos se as práticas vão ao encontro da legislação sobre assunto, ou seja, conforme Licínio Lima refere, analisamos se “as normas, legais e de estrito cumprimento, servem de meio de coordenação e controle das actividades desenvolvidas dentro [da organização] ” (2006: 82), tendo concluído que embora o Decreto-Lei que regulamenta a EE seja referenciado por todos os docentes e pelo órgão de gestão, as práticas e os documentos estruturantes do AE não revelam todos os princípios nele expostos. Os documentos deveriam reflectir esses princípios e conforme vimos ao fazer a análise do RI, do PE e do PAA, estes documentos não cumprem os princípios e as normas enumeradas na legislação. As práticas que não dependem de mais meios e recursos (humanos e matérias), como é o caso do local de apoio aos alunos com NEE e das informações aos encarregados de educação, também deveriam reflectir os princípios constantes no novo diploma e conforme referimos na análise do documentos e das entrevistas, isso nem sempre acontece porque, conforme os próprios docentes reconheceram, o documento ainda não foi bem estudado.

No que diz respeito à *hierarquia*, analisamos se cada indivíduo ocupa o seu lugar na escola e se, conforme Licínio Lima afirma, citando Weber, “há uma supervisão dos postos inferiores

pelos postos superiores” (ibid.) e concluímos que essa supervisão acontece. Verificamos que, de facto, o órgão de gestão está muito atento ao comportamento dos professores e que o elemento do CE responsável pela EE tem uma atitude muito crítica e imparcial, apesar de já ter sido docente da EE. Constatamos, conforme registamos na análise das entrevistas, que este elemento do CE consegue, através da supervisão que realiza, analisar a actuação dos docentes de forma a identificar os problemas que afectam a inclusão dos alunos com NEE. Por outro lado apercebemo-nos de que os docentes, na sua maioria, respeitam o órgão de gestão, sentem a supervisão e referem-se, também na sua maioria, à disponibilidade, à sensibilidade e aos conhecimentos do órgão de gestão relativamente à EE.

No que concerne à *impessoalidade*, procuramos analisar se os interesses da organização não são postos em causa por intrusão de factores pessoais, conforme refere Licínio Lima (ibid.) e consideramos que os interesses da organização não parecem ser afectados por interesses pessoais. Todos os entrevistados referiram que a distribuição de recursos na escola, relativamente a apoios à Educação Especial, é feita com clareza e equidade, nunca nos tendo apercebido de qualquer tipo de protecção ou de perseguição relativamente a qualquer elemento da comunidade educativa de modo a afectar os interesses do AE.

Relativamente à *racionalidade*, analisamos a conformidade entre os meios e os fins e se existe um sistema de controlo, conforme o mesmo autor menciona, a “conformidade entre orientações e acções e numa ordem estável e não contestada” (ibid.:83), sendo sentida a existência, por parte do CE, de um controlo da acção dos docentes que trabalham com alunos com NEE e sentindo também que, por vezes, esse controlo é contestado mas sem se sentir a instabilidade, ou seja, verificamos que uma docente da EE, numa entrevista, contestou a actuação do CE mas nunca sentimos que essa contestação perturbasse a vida escolar dos alunos com NEE. Quanto à conformidade entre os meios e os fins, voltamos à questão do apoio aos alunos com NEE fora da sala de aula. Assim, se se pretende como fim a inclusão desses alunos, com esse procedimento, o meio não está em conformidade com o fim. Sabendo que nem sempre essa desconformidade acontece e reconhecendo que muitos meios estão em conformidade com os fins (estratégias e medidas pedagógicas, existência de parcerias, preocupação com os horários, etc.) não podemos afirmar que os meios estão sempre em conformidade com os fins e que existe sempre racionalidade quando verificamos que a prática de apoiar os alunos com NEE fora da sala de aula é corrente na maioria das escolas e pela maioria dos docentes.

Quanto à *especialização*, observamos a atribuição a cada membro de uma tarefa específica segundo critérios previamente definidos e analisamos se existe, conforme Licínio Lima refere, uma preparação especial por parte de todos para desenvolver as actividades inerentes a cada cargo (ibid.). Nesta matéria verificamos que as tarefas dos docentes estão atribuídas segundo critérios previamente definidos mas nem sempre de acordo com a legislação em vigor. Assim, aos docentes do ER cabe a tarefa de ensinar/educar uma turma ou grupo (1.º ciclo e JI) ou uma disciplina (2.º e 3.º ciclos) e aos docentes da EE cabe, quase sempre, a tarefa de prestar o apoio previsto nas medidas educativas para os alunos com NEE, quando na realidade a nova legislação indica que três das medidas (apoio pedagógico personalizado, adequações curriculares individuais e adequações no processo de matrícula) são prestadas pelos docentes de ER e que uma das medidas (adequações no processo de avaliação) é prestada pelo docente da EE ou pelo docente de ER, conforme a gravidade da situação. Sabemos ainda que, quanto à especialização, no órgão de gestão apenas o Presidente do CE tem especialização na área da gestão (Curso de Organizações Educativas e Administração Educacional) e verificamos que, teoricamente, existe especialização para o desempenho docente, ou seja, todos os docentes que apoiam alunos com NEE são especializados, pertencem ao grupo de docência 910 (deficiência mental-motora) conforme obrigam as novas regras para colocação de pessoal docente. Contudo, de acordo com a opinião da Vice-presidente de CE e com a nossa experiência profissional, a especialização efectiva fica um pouco aquém das necessidades das escolas, dos professores e, principalmente, dos alunos com NEE. Quanto à formação dos docentes do ER, também entendemos que deveria ter em conta a existência de alunos com NEE em qualquer turma do ensino regular e prepará-los melhor para a inclusão desses alunos, pois verificamos neste estudo e a nossa experiência profissional também aponta nesse sentido, que esses docentes não estão minimamente preparados nem, em alguns casos, sensibilizados, para trabalhar com alunos com NEE.

Passamos também a estudar esta organização através das características do *modelo político*. Assim, de acordo com o referido autor, considerámo-la como “[uma coligação] de indivíduos e grupos de interesse, que diferem entre si quanto aos valores, preferências, interesses, crenças e percepções da realidade, o que torna o processo de decisão resultado de negociações geradas a partir de situações de conflito” (ibid.: 93-94). Verificamos a existência de vários grupos com interesses diferenciados. Assim podemos considerar os seguintes grupos: os indivíduos que formam o órgão de gestão; os docentes que podemos subdividir em dois sub-grupos - um do ER e

outro do EE; os auxiliares de acção educativa; os profissionais dos serviços administrativos; os alunos; os pais, podendo nestes ser considerado como sub-grupo a Associação de Pais; e a psicóloga do AE. Embora identifiquemos interesses diferentes de grupo para grupo, a inclusão dos alunos com NEE é um interesse comum a todos eles. Diferem sim, nos valores, nas preferências, nas crenças e nas percepções da realidade porque têm, principalmente, níveis de formação académica, papéis e idades muito diferentes, no entanto, em torno da inclusão, não presenciamos situações de conflito. Entendemos que, como o interesse é comum, todos se unem de forma a atingir a inclusão de uma forma pacífica e camuflando, por vezes, algumas discordâncias.

Analizamos ainda o AE em estudo como uma organização que, de acordo com João Barroso, tem valores, crenças, ideologias, normas, condutas, rotinas, hábitos, símbolos, etc. (2005: 56), ou seja, tem uma cultura de escola que também resulta do meio onde está inserido. O *modelo neo-institucional* permite-nos entender que a escola se organiza de acordo com as “pressões” externas. Assim, estando a escola inserida num meio rural, embora muitos dos pais se aproximem da cidade para trabalhar nas indústrias, os alunos provêm de famílias desfavorecidas do ponto de vista sócio-económico e as referidas pressões são quase inexistentes. Consequentemente, a escola organiza-se para a inclusão dos alunos com NEE de uma forma humilde e pouco ambiciosa. Na nossa opinião, as partes que se adivinham mais frágeis (os pais), porque têm consciência de estarem menos informados e formados, desconhecem determinados direitos e/ou abdicam de certas exigências que a escola poderia atender, ou fazer esforços para atender, e com essas atitudes de desconhecimento e de acomodação, os alunos com NEE perdem algumas oportunidades de terem uma inclusão mais efectiva. Por outro lado, as partes que estão em melhor posição (CE e docentes), por terem mais formação e informação, mediante a passividade dos pais também não dinamizam a organização da escola para uma inclusão mais efectiva. Deste modo, pensamos que uma maior pressão externa, neste caso, por parte dos pais, resultaria em maior benefício para os alunos com estas características.

Os resultados da nossa investigação foram, em grande parte, inicialmente por nós previstos e corroboram alguns estudos anteriores. Apresentamos agora as conclusões que organizamos em algumas categorias para facilidade de leitura e reconhecemos, conforme também faz João Formosinho *et al.*, que:

“...administrar uma escola é essencialmente administrar pessoas que actuam sobre/com pessoas em direcção a objectivos concretos e difusos, torna-se essencial tudo o que diz

respeito ao clima organizacional, à motivação, à liderança dessas pessoas. Mas também são essenciais as políticas de gestão dessas pessoas, sobretudo dos prestadores de serviços constitutivos da essência da escola, isto é, os professores, nomeadamente no que respeita a recrutamento, formação, colocação, concursos, distribuição de serviço docente, etc.” (2000: 149).

Assim, entendemos ser pertinente, antes de tirarmos uma conclusão geral, opinar sobre a atitude profissional, documentos estruturantes, legislação, princípios de inclusão, liderança, formação e informação, responsabilidade e obrigações profissionais.

1. Atitude Profissional

A primeira conclusão deste estudo tem a ver com a atitude de todas as pessoas envolvidas na inclusão dos alunos com NEE percebida nas entrevistas e nas conversas informais. Assim, começamos por salientar o facto de todos os inquiridos se dizerem bem atendidos e tratados quando pretendem informações ou esclarecimentos sobre os seus educandos. Embora nos tenhamos apercebido que o atendimento não tem o nível de excelência que, por vezes, inicialmente, é referido, da observação directa que realizamos, consideramos esse atendimento bom.

Relativamente ao atendimento aos alunos com NEE, teremos de considerar dois tipos de atitude: aquela que ouvimos nos discursos e a que observamos. Com efeito, a grande maioria da comunidade educativa tem discursos favoráveis à inclusão. O que consideramos ser um princípio muito favorável, pois pela nossa experiência profissional existem contextos educativos onde são proferidas afirmações, por parte de vários agentes educativos, que remetem para o período de segregação. Entendemos que esta atitude favorável à inclusão, revelada nos discursos dos docentes, pode estar relacionado com uma condição que foi referida por muitos docentes, nas entrevistas e nas conversas informais: trata-se da estabilidade do corpo docente. Todos os docentes consideraram este factor como sendo promotor de continuidade educativa e, portanto, facilitador da inclusão dos alunos com NEE. Conforme João Formosinho *et al.* referem: “...um dos problemas [dos] primeiros níveis de ensino é a mobilidade docente e a consequente instabilidade na vida dos professores e educadores, bem como na aprendizagem da crianças e na relação com as famílias e as comunidades, ... “(2000: 140-141). Volvidos nove anos e feitas alterações nos concursos dos professores, de forma a estabilizar a colocação dos docentes, consideramos muito positivo o seu efeito no ensino em geral e, particularmente, no caso da educação dos alunos com NEE, com efeito

verificamos que o conhecimento que a maioria dos docentes tinha dos seus alunos, na maioria dos casos de pelo menos três anos, levam a um maior envolvimento. Situação que motiva interesse, melhora a inclusão e que, no nosso entender, só não produz melhores resultados ao nível da inclusão porque a falta de informação e de formação não o permite.

Assim, observamos que a maioria dos docentes, por conhecerem bem os seus alunos com NEE, os colocam numa posição destacada na sala de aula. Consideramos que o fazem porque conhecem as suas características, muitas vezes de falta de concentração, maior agitação e capacidade de perturbar os restantes colegas. Também os aproximam mais da sua secretária por entenderem que necessitam mais da sua supervisão, por esse facto, entendemos que a estratégia é discriminatória, podendo fazer com que se sintam e sejam vistos como diferentes, para além de não os incentivar a conseguir aprender em condições semelhantes às dos outros alunos. Pensamos que se trata de uma estratégia que visa, principalmente, facilitar a acção do docente, menorizando a necessidade que o aluno tem de aprender a estar com os outros nas mesmas condições e a interagir com o mínimo de restrições possíveis. Em relação ao apoio do docente da EE fora da sala de aula, verificamos, após muitas observações uma prática semelhante e nada facilitadora da inclusão dos alunos com NEE.

Ao nível do discurso, a maioria dos docentes, conhecendo os seus alunos, “toma as atitudes que toma” e concretamente as que foram referidas, porque acredita na sua eficácia. Demonstra-as e destaca-as como sendo exemplo de inclusão, na medida em que pretendem determinados resultados, no entanto, os docentes não sabem que não o deveriam fazer porque estão a discriminar sem necessidade. Embora bem-intencionados, os docentes deveriam arranjar estratégias de ensino-aprendizagem mais inclusivas, ou seja, sem mudança espacial. Salientamos ainda que também encontramos situações em que o docente, com formação especializada, era conhecedor de que não deveria tomar certas atitudes e, no entanto, tomava-as, o que consideramos ainda mais grave, pois tratava-se de “errar conscientemente”.

Consideramos ainda a existência de uma perspectiva paternalista, menos exigente, com expectativas mais baixas por parte de alguns docentes relativamente aos alunos com NEE, referida pela Vice-presidente do CE responsável pela EE e entendemos que esta se deve, por um lado, à falta de formação na referida área e, por outro, ao facto de ainda se continuar a perspectivar este tipo de “outro” como um outro que necessita da nossa “piedade” e do nosso “cuidado”.

Consideramos que é necessário formação e informação para toda a comunidade educativa para que o proteccionismo a estes alunos, embora bem-intencionado, não seja uma barreira à sua inclusão educativa e social.

Ainda relativamente à atitude profissional, entendemos que, apesar da atenção e do acompanhamento dos pais mediante a educação dos filhos, pelo facto das expectativas, por parte dos encarregados de educação não serem muito elevadas, conduz a uma certa acomodação da organização escolar e de todos os envolvidos neste processo. Sentimos que a falta de formação académica dos pais, na prática, também condiciona a inclusão educativa e social dos filhos. Concluimos também que nem sempre a exposição de trabalhos, corresponde a uma atitude favorável à inclusão. Por vezes, observamos que só os trabalhos dos melhores alunos são afixados e que alguns pais se apercebem dessa distinção.

No que diz respeito à diferenciação pedagógica, observamos poucas práticas e poucos materiais indicadores de diferenciação e através das entrevistas e das conversas informais ficamos com a percepção dessa dificuldade. Apesar dos discursos nesse sentido, observamos poucas práticas reveladoras de coordenação entre docentes e de uma partilha de responsabilidades na planificação, na intervenção e na avaliação.

Ainda no que diz respeito à atitude profissional, julgamos ser muito importante planear as actividades, fazendo sempre tudo para que todos os alunos participem. Por vezes, embora poucas, apercebemo-nos da impossibilidade de alguns alunos com NEE participarem em algumas actividades organizadas para a turma, o que não compreendemos e entendemos que não deverá voltar a acontecer. Por exemplo, numa visita de estudo entendemos ser aceitável que um aluno com NEE não consiga fazer, exactamente, tudo o que os outros alunos fazem até porque, mesmo entre os alunos sem NEE ocorre exactamente o mesmo, contudo, não entendemos ser aceitável que um aluno que apresente limitações na mobilidade, deixe, por esse facto, de fazer a visita de estudo, ficando privado de uma série de possíveis aprendizagens.

Concluimos que, estando a escola obrigada a prestar um serviço educativo, não adopta suficientemente políticas internas de inclusão dos alunos com NEE de forma articulada e no sentido do exercício da cidadania nas suas diversas dimensões. Fomos levados a esta conclusão porque verificamos que os escassos recursos humanos (seis docentes de EE) não são unicamente direccionados para as situações que o novo Decreto-Lei entende serem alvo da atenção de docentes

especializados. De acordo com os pontos 2 e 3 do Artigo 17.º do novo Decreto-Lei, o Apoio Pedagógico Personalizado, as Adequações Curriculares Individuais e as Adequações no Processo de Matrícula é prestado pelo professor de turma ou de disciplina, conforme o nível de educação ou de ensino do aluno, podendo o apoio para o reforço e desenvolvimento de competências específicas previsto no Apoio Pedagógico Personalizado, consoante a gravidade da situação dos alunos e a especificidade das competências a desenvolver, ser prestado pelo educador de infância, professor da turma ou da disciplina, ou pelo docente de EE. Na realidade, constatamos que estes últimos continuam a prestar apoio a quase todos os alunos com NEE, dando todo o tipo de apoio previsto nas medidas educativas constantes no Artigo 16.º. Salientamos que, de acordo com o Artigo 28.º do referido Decreto-Lei, para além da possibilidade dos docentes de EE apoiar a situação anteriormente referida, as áreas curriculares especializadas no n.º 2 do Artigo 18.º¹²⁰, os conteúdos mencionados no n.º 3 do mesmo Artigo¹²¹ e os conteúdos curriculares do Artigo 21.º¹²², são leccionados por docentes de EE. Conforme o ponto 5, do mesmo Artigo, também o apoio à utilização de materiais didácticos adaptados e tecnologias de apoio é da responsabilidade do docente de EE.

Conforme Mel Ainscow afirma sobre a atitude dos docentes: “Todo este processo de inclusão é um processo de aprendizagem. As pessoas estão aprendendo a viver com os diferentes. E isso só se aprende na acção e dentro de um contexto” (2008: 10). Tal como o referido autor entende, é importante as pessoas estarem abertas para esse tipo de vivência (ibid.) e isso, de facto, foi sentido por nós no estudo realizado.

2. Documentos do Agrupamento de Escolas

Consideramos que o RI e o PE do AE não apresentam a descrição de políticas de efectiva inclusão dos alunos com NEE. Conhecendo a realidade deste AE, no que concerne a alunos com NEE, o PE deveria ser, de acordo com João Barroso, “um documento orientador da acção da escola, onde se registam os alvos a atingir, as opções estratégicas a seguir, em função do diagnóstico realizado, e dos valores perfilhados, no quadro das competências e funções que lhe são atribuídas” (2005: 127).

¹²⁰ As adequações podem consistir na introdução de áreas curriculares específicas que não façam parte da estrutura curricular comum, nomeadamente leitura e escrita em Braille, orientação e mobilidade; treino de visão e actividade motora adaptada, entre outras.

¹²¹ A adequação do currículo dos alunos surdos com ensino bilingue consiste na introdução de áreas curriculares específicas para a primeira língua (língua gestual portuguesa), segunda língua (português) e terceira língua (introdução de uma língua estrangeira escrita).

¹²² Currículo Específico Individual, aquele que, mediante o parecer do Conselho de Docentes ou Conselho de Turma, substitui as competências definidas para cada nível de educação e ensino.

O AE em estudo deveria construir, tal como Lima-Rodrigues *et al.* (2007:177) referem, um projecto educativo específico para tentar “minimizar e até romper barreiras físicas, organizacionais, curriculares, culturais e atitudinais, de modo a incentivar e facilitar uma maior participação e aprendizagem a todos os alunos”. Assim, e como referem os mesmos autores, “Em resposta à heterogeneidade de que a escola actual é um campo fértil, esta tem de fazer um esforço para se adaptar a todos os alunos, independentemente das suas diferenças, na busca de novas e diversas respostas educativas, para que todos tenham acesso às mesmas oportunidades” (*ibid.*), o que não é visível ao lermos o PE deste AE. Entendemos que este documento estruturante do AE deveria definir melhor as regras do trabalho com os alunos com NEE para salvaguardar os interesses destes alunos e evitar as actuações tradicionais e o atendimento clínico como presenciamos e a que alguns autores se referem (*ibid.*: 178-179)¹²³. Lima-Rodrigues *et al.* referem, a este propósito:

“Os documentos e a organização escolar são os ‘espelhos’ dos valores e da organização que se pretende levar a cabo. Quando os principais documentos/projectos não são claros, no que diz respeito à cultura e política de Inclusão, as práticas implementadas aparecem como uma remediação e não como uma expressão ‘embebida’ no espírito dos intervenientes e na cultura da Escola” (2007: 182).

Salientamos ainda que o PE do AE em estudo não contém as recomendações do Decreto-Lei n.º 3/2008, que no ponto 5 do seu Artigo 16.º refere que o PE deve conter: “a) As metas e estratégias que a escola se propõe realizar com vista a apoiar os alunos com NEE; b) A identificação das respostas específicas diferenciadas a disponibilizar para alunos surdos, cegos, com baixa visão, com perturbações do espectro do autismo e com multideficiência.” Apesar dos discursos recolhidos através das entrevistas e das conversas informais e da observação directa realizada, os documentos do AE não revelaram práticas de efectiva inclusão dos mesmos alunos. Podemos verificar pouca diversificação de actividades e pouca estimulação face a problemáticas que exigem uma grande dedicação e atenção por parte de todos os responsáveis pela educação dos alunos com NEE.

Conforme já referimos, os documentos estruturantes do AE em estudo não revelam qualquer articulação entre a legislação da EE e os direitos das pessoas com deficiência. No que concerne aos direitos e deveres dos alunos, remetem, simplesmente, para a Lei n.º 3/2008 de 18 de Janeiro e não encontramos medidas preventivas dos alunos no Regime Disciplinar. Salientamos que nos Planos de Emergência, quando existem, não consta qualquer especificidade relativa à evacuação e aos cuidados com os alunos com NEE e que não são referidas, em documento algum,

¹²³ Nomeadamente Nind, 2000; Vislie, 2003) citados por Lima-Rodrigues (2007).

a existência de adaptações físicas para os alunos com NEE, nomeadamente em W. C. Também não é referida a existência de barreiras arquitectónicas nem a inexistência de elevadores ou rampas, embora, neste ano lectivo, estes condicionalismos só se façam sentir numa das escolas do AE. Falta ainda a referência a instituições e serviços existentes na zona geográfica, com que o AE poderia estabelecer protocolos e assegurar um melhor acompanhamento e desenvolvimento destes alunos. Em resumo, os documentos consultados e observados carecem de registos que revelem maior atenção e cuidado para com os 3% de alunos, com NEE, deste Agrupamento.

Concluimos que a escola em estudo, enquanto organização pública, sendo um local de relações de sociabilidade privilegiado entre todos os grupos socioculturais, não desenvolve suficientemente micro-políticas e práticas de inclusão efectiva (educativa, cognitiva e social) dos alunos com NEE, embora se observe um clima favorável à sua inclusão. Consideramos que as actividades mencionadas no Plano Anual de Actividades ficam muito aquém das necessidades do AE, atendendo ao número de alunos com NEE e às suas problemáticas. Assim, entendemos que, tendo em conta a significativa percentagem de alunos com NEE, a sua distribuição por todos os níveis de ensino e por sete das nove escolas do Agrupamento, deveria ser mais visível o planeamento e a concretização de políticas e de práticas de inclusão efectiva, nomeadamente, sessões de informação e esclarecimento sobre vários assuntos relacionados com as NEE, actividades desenvolvidas através de protocolos com outras instituições vocacionadas para a EE, visitas de estudo que permitam vivências para atenuar as dificuldades dos alunos com NEE, participações por convite de diversos profissionais para ajudar no encaminhamento profissional desses alunos, espectáculos para favorecer e desenvolver a expressão dos mesmos alunos, etc. O que verificamos é que a grande maioria das actividades são comuns a qualquer outro AE do país, independentemente da diversidade dos alunos e, pela falta de descrição, não sabemos se atendem às NEE.

Embora saibamos da existência de conversas informais sobre assuntos da EE em prol da inclusão dos alunos com NEE, entendemos ser necessário formalizar mais as intenções e as realizações para vincular responsabilidades e esforços, monitorizar, acompanhar e valorizar as práticas ou mudá-las sempre que a reflexão e a avaliação assim o indicarem. Os registos são sempre necessários e úteis, devendo ser uma prática de toda a actividade docente e os documentos estruturantes do AE deverão ser o meio privilegiado para o fazer.

Salientamos também o facto do PC do AE, se encontrar do principio ao final do ano lectivo em reformulação. Entendendo-se por Projecto Curricular do Agrupamento o documento que define

as estratégias adequadas tendo em conta as orientações educativas e os princípios definidos no Projecto Educativo do Agrupamento de forma a operacionalizar a reorganização curricular definida para o 1.º, 2.º e 3.º Ciclos, não entendemos como é que o AE conseguiu organizar-se sem este documento tão importante.

Consideramos ainda que, para que todos os documentos revelem a atenção que a inclusão dos alunos com NEE exige, é necessário que todas as equipas ou comissões de elaboração e reformulação de documentos que dizem respeito aos alunos de todo o AE, tenham docentes informados e formados em EE.

Embora os Relatórios resultantes da aplicação da CIF e os PEI não sejam documentos estruturantes, são documentos que dizem respeito a alunos e destes também tiramos conclusões. Assim, relativamente à utilização da CIF para classificar os alunos potenciais da EE e às novas orientações para elaboração dos PEI, de acordo com o Decreto-Lei n.º 3/2008, embora admitamos as dificuldades e tenhamos em conta os relatos dos entrevistados, também reconhecemos terem tido o mérito de aproximar encarregados de educação e escola, terem responsabilizado mais os docentes titulares de turma e DT na educação dos seus alunos com NEE, terem levado a uma análise mais cuidada das situações de dificuldades de aprendizagem encaminhadas para a EE e, conseqüentemente, terem levado ao reconhecimento de avaliações indevidas no passado e terem resultado em maior cuidado na elaboração dos PEI, conforme verificamos.

3. Legislação

Uma outra conclusão que podemos extrair deste estudo, baseada no conhecimento sobre a legislação em vigor, é a de que a legislação produzida neste domínio, é facilitadora da inclusão de alguns alunos com NEE (aqueles que apresentam um tipo específico de incapacidade) e do seu desenvolvimento pessoal e social. No entanto, não é suficiente para assegurar uma efectiva inclusão dos alunos com NEE, nomeadamente daqueles que não apresentam características inseríveis na CIF. O Decreto-Lei n.º 3/2008 não possibilita ainda uma efectiva atenção e inclusão da diferença de que os alunos com NEE são portadores. Conforme já tivemos oportunidade de referir e fundamentar no capítulo do enquadramento legislativo, na nossa perspectiva, um decreto que regulamente a EE deve ajudar a escola a preparar-se para receber todos os alunos, para uma verdadeira inclusão. Este documento prevê a organização da escola para os alunos com NEE, o problema é que, neste caso, como noutras situações, a legislação não é acompanhada de outras medidas que permitam

colocar em prática as intenções legisladas. No final deste nosso estudo continuamos a entender e a concordar com vários autores quando consideram, directa ou indirectamente, que o sucesso e a falta de recursos, materiais e humanos, são incompatíveis. Também vários entrevistados se referiram à escassez de apoio em termos de recursos humanos e embora reconheçam uma melhoria relativamente a outros anos, continuam a considerar insuficiente o número de horas de apoio do docente de EE e o número de docentes de EE existentes no Agrupamento. Todavia, também temos de reconhecer que, por vezes existem meios que não são devidamente aproveitados, pois constatamos que, por exemplo, existindo um Centro de Recursos Especializados num AE vizinho, este nunca foi referido para cooperação e parceria, conforme prevê o Artigo 30.º do Decreto-Lei nº 3/2008. Refira-se ainda que este Centro de Recursos¹⁴⁴, aquando da sua entrada em funcionamento, no ano lectivo anterior a este estudo, fez a divulgação da sua existência e enviou para todos os AE, que está obrigado a atender, informação sobre as suas, muitas, potencialidades.

Relativamente ao facto de os procedimentos referentes à avaliação e à elaboração dos PEI dos alunos com NEE revelarem alguma incoerência e falta de uniformização, entendemos que se deve a algum desconhecimento, que já deveria ter sido ultrapassado com maior dedicação ao estudo da nova legislação, mas deve-se, sobretudo, à necessidade de mais tempo pois trata-se de processos que exigem experimentação e, principalmente, porque reclamam a participação de equipas multidisciplinares, tornando-se em procedimentos complexos e morosos. Conforme referem João Formosinho *et al.*: “As mudanças educativas e pedagógicas, na medida em que envolvem pessoas e interações, são lentas e conflituais. Mas essa é a sua própria essência.” (2000: 144)

4. Princípios de Inclusão

Através dos dados recolhidos, concluímos que a organização da escola não reflecte todos os princípios de inclusão referidos nos vários diplomas que regulamentam a educação - Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), Lei n.º 3/2008 (Estatuto do aluno), Decreto-Lei n.º3/2008 (Educação Especial) - atendendo a que nos documentos estruturantes do AE não constam algumas medidas previstas na legislação. Assim, salientamos que o Estatuto do Aluno prossegue os

¹⁴⁴Conforme informação na página da Internet centroderecursosfernandotavora@gmail.com, em 08/06/2009, o Centro de Recurso TIC para a EE, resulta de uma parceria estabelecida entre o Ministério da Educação e a Fundação Portugal Telecom - Projecto Astro. O Centro de Recurso TIC para a EE do Agrupamento de Escolas Fernando Távora em Guimarães abrange 16 concelhos. Este CRTIC iniciou funções a 07 de Fevereiro de 2008, a equipa de trabalho é composta por dois docentes a tempo inteiro, no presente ano lectivo estão três docentes, dois horários parciais e um completo. O CRTIC tem como principal objectivo, a avaliação dos alunos com NEE, de carácter permanente, para adaptação das tecnologias de apoio à individualidade de cada caso, permitindo-lhe autonomia, integração e inclusão na vida escolar, social e laboral; à planificação e promoção de Acções de Formação para as comunidades educativas que este CRTIC serve, associadas às problemáticas no âmbito do EE.

princípios gerais e organizativos do sistema educativo português, conforme se encontra estatuído nos artigos 2.º e 3.º da LBSE, promovendo, em especial, a assiduidade, a integração dos alunos na comunidade educativa e na escola, o cumprimento da escolaridade obrigatória, a sua formação cívica, o sucesso escolar e educativo, e a efectiva aquisição de saberes e competências. Destacamos que na segunda alteração à LBSE (Lei n.º 49/2005 de 30 de Agosto), na alínea d) do Artigo 3.º, pode ler-se que o sistema educativo se organiza de forma a “Assegurar o direito à diferença, mercê do respeito pelas personalidades e pelos projectos individuais da existência, bem como da consideração e valorização dos diferentes saberes e culturas” e que no Artigo 21.º pode ler-se:

“1- A Educação Especial organiza-se preferencialmente segundo modelos diversificados de integração em estabelecimentos regulares de ensino, tendo em conta as necessidades de atendimento específico, e com apoios de educadores especializados. 2 - A Educação Especial processar-se-á também em instituições específicas quando comprovadamente o exigirem o tipo e o grau de deficiência do educando. 3 - São também organizadas formas de Educação Especial visando a integração profissional do deficiente. 4 - A escolaridade básica para crianças e jovens deficientes deve ter currículos e programas devidamente adaptados às características de cada tipo e grau de deficiência, assim como formas de avaliação adequadas às dificuldades específicas. 5 - Incumbe ao Estado promover e apoiar a Educação Especial para deficientes. 6 - As iniciativas de Educação Especial podem pertencer ao poder central, regional ou local ou a outras entidades colectivas, designadamente associações de pais e moradores, organizações cívicas e confessionais, organizações sindicais e de empresa e instituições de solidariedade social. 7 - Ao ministério responsável pela coordenação da política educativa compete definir as normas gerais da Educação Especial, nomeadamente nos seus aspectos pedagógicos e técnicos, e apoiar e fiscalizar o seu cumprimento e aplicação”.

Tendo em conta este Artigo da LBSE, entendemos que o Decreto-Lei n.º 3/2008 reflecte os princípios enumerados nos quatro primeiros pontos. A questão é saber se as escolas têm condições para colocar em prática o que está previsto na Lei. No nosso entender, de acordo com o estudo realizado e com a nossa experiência profissional, os AE não têm as condições para cumprir na íntegra as orientações dos pontos 1,2 e 4 do referido Artigo. Quanto aos princípios que constam nos três pontos seguintes (5 a 7), concordamos inteiramente com eles e se se cumprissem, garantiriam a inclusão dos alunos com NEE. Todavia, consideramos que, também de acordo com o nosso estudo e com a nossa experiência, o Estado não promove o apoio à EE conforme está previsto no LBSE, precisamente porque, nem o Estado nem as outras entidades colectivas, dão às escolas condições (materiais e humanas) para desenvolver iniciativas de efectiva inclusão dos

alunos com NEE. Assim, consideramos que a publicação de Legislação onde esteja prevista a promoção e o apoio à EE não é suficiente para que esta se pratique.

Entre outros, o Artigo 13.º da Lei n.º 3/2008, refere que os alunos tem direito a:

“a) Usufruir do ensino e de uma educação de qualidade de acordo com o previsto na lei, em condições de efectiva igualdade de oportunidades no acesso, de forma a propiciar a realização de aprendizagens bem sucedidas; b) Usufruir do ambiente e do projecto educativo que proporcionem as condições para o seu pleno desenvolvimento físico, intelectual, moral, cultural e cívico, para a formação da sua personalidade e da sua capacidade de auto-aprendizagem e de crítica consciente sobre os valores, o conhecimento e a estética; c) Ver reconhecidos e valorizados o mérito, a dedicação e o esforço no trabalho e no desempenho escolar e ser estimulado nesse sentido (...)”.

Consideramos que este Artigo do novo Estatuto do Aluno também contém princípios muito importantes para a promoção da inclusão dos alunos com NEE. Contudo, e mais uma vez, de acordo com o nosso estudo e a nossa experiência profissional, consideramos que as escolas não têm todas as condições para que os alunos em geral usufruam da educação de qualidade prevista no referido Artigo. Entendemos ainda que os alunos com NEE beneficiariam, particularmente, dos direitos enumerados pois a sua condição de alunos com limitações significativas ao nível da actividade e da participação exige atenções redobradas mas, atendendo a que não têm os seus direitos assegurados, são particularmente penalizados na sua inclusão educativa.

5. Liderança

Deste estudo resultou ainda uma conclusão que entendemos ser pertinente apresentar aqui: referimo-nos ao tipo de liderança que encontramos no AE em estudo. Assim, começamos por salientar o que Lima-Rodrigues *et al.* consideram:

“a questão da liderança emerge como factor preponderante e decisivo nos seus percursos inclusivos. (...) uma liderança forte e participada origina uma cultura de Escola mais abrangente e um conjunto de ‘boas práticas’ mais sustentadas e, por isso, mais consolidadas a longo prazo. Quando há elementos na gestão da Escola com Formação em Educação Especial, este factor torna-se mais visível. Assinala-se uma maior cooperação entre o Conselho Executivo e os docentes de Educação Especial, no sentido de delinear políticas, estratégias e actividades que procuram os princípios e valores da Inclusão, através de políticas de suporte às práticas, permitindo uma operacionalização consequente com o discurso e uma maior abertura e apoio às mudanças” (2007: 181).

No caso do nosso estudo, apesar da formação especializada, da experiência e da sensibilidade do elemento do CE responsável pela EE e também da coordenadora do mesmo grupo, ainda não se observam muitas políticas, estratégias e actividades das mencionadas pelos autores Lima-Rodrigues *et al.*, nem nas práticas, nem nos documentos estruturantes do AE. Contudo, observamos já algumas medidas reveladoras de princípios e valores de inclusão, nomeadamente no que diz respeito aos horários dos alunos e dos docentes de EE e no que diz respeito à definição das competências da Vice-presidente do CE responsável pela EE e da coordenadora do mesmo grupo, como já referimos anteriormente. Entendemos que o facto destas medidas ainda serem em número insuficiente, se deve à recente chegada da Vice-presidente ao CE e entendemos que, tal como os referidos autores, as boas práticas surgirão a médio/longo prazo.

De acordo com os referidos autores, quando as boas práticas surgem de “cima para baixo”, a cultura de escola inclusiva instala-se e torna-se sustentável (ibid.: 182). Assim, entendemos que a médio/longo prazo, encontraremos neste AE, uma cultura de escola mais inclusiva. Importa aqui referir aqui, por exemplo, também como responsável pela EE num CE de um AE e com formação especializada na área, no ano lectivo anterior a este estudo, conseguimos fazer colocar no Agrupamento uma Musicoterapeuta para as AEC dos alunos com Autismo graças a esforços redobrados e persistentes mas conscientes da importância deste tipo de terapia e da inutilidade da Terapia Ocupacional que a Câmara Municipal facilitava. Conseguimos a celebração de protocolos com empresas e entidades no âmbito dos Planos Individuais de Transição para vários alunos, que estão previstos como sendo um dever da escola mas que não são fáceis de conseguir por existir alguma resistência a “dar trabalho”, por parte das empresas e por falta de vagas nas instituições que desenvolvem actividades de carácter ocupacional, a jovens com algum tipo de deficiência. Por experiência profissional, também sabemos que no respeitante a algumas actividades e terapias de interesse para os alunos com NEE e referidas por alguns entrevistados como não sendo um recurso do AE (terapia da fala, terapia ocupacional, hidroterapia e hipoterapia), o órgão de gestão, não tendo nos seus quadros técnicos habilitados para essas funções pode, mediante proposta do encarregado de educação e confirmação de um docente de EE, informar a respectiva Direcção Regional desse interesse e importância e, pode ser colocado do Agrupamento, por contrato, um técnico para desenvolver a actividade pretendida ou, em articulação com a

Segurança Social, essa actividade pode ser financiada e levada a cabo por serviços particulares¹²⁵. Neste estudo, concluímos que não existe suficiente divulgação desta estratégia e, por isso, perdem-se oportunidades que se podem revelar fundamentais para uma mais eficaz inclusão.

Sem pretender retirar prioridade às questões da EE e desculpabilizar alguém, entendemos que algumas das lacunas observadas na organização do AE para a inclusão dos alunos com NEE podem estar relacionadas com dificuldades de tempo e de recursos humanos pois apercebemo-nos de uma ocupação muito intensa por parte dos elementos do órgão de gestão relacionados com candidaturas a projectos (TEIP, por exemplo), avaliação de professores, participações constantes em reuniões no exterior da escola (DREN, Equipa do Médio Ave, outros AE, Câmara Municipal, etc.), monitorizações e inspecções, ou seja, os professores despendem de uma parte significativa seu tempo para tratar de burocracias que lhe retiram energia, disponibilidade psicológica, motivação e tempo para realizar o tipo de trabalho para o qual foram formados: instruir e educar.

Relativamente à liderança nas várias escolas do Agrupamento entendemos ser benéfico informar os pais dos seus direitos e obrigações e as AP, das suas competências relacionadas com todos os alunos e não centrando a sua atenção em alguns casos que conhecem. Este tipo de gestão deve basear-se em contactos mais formais que permitam uma imagem de maior seriedade, melhor organização e devolução do protagonismo que a escola deve ter na resolução dos problemas, evitando a ocasionalidade, o adiamento e, por vezes, o esquecimento da tomada de decisões importantes, bem como o despertar de consciências por parte de pais isoladamente ou organizados em Associações de que as questões pedagógicas só à escola dizem respeito e que lhes compete colaborar com a escola e não dirigi-la. A coordenação da escola não deve promover ou contribuir para um relacionamento dependente da disponibilidade de uma estrutura que deve surgir para apoiar a escola sempre que esta necessita e não quando esta (Associação de Pais) pode.

6. Formação e Informação

Consideramos que as barreiras arquitectónicas, existentes em grande número numa das escolas, deveriam ser solucionadas, pois apesar da dificuldade, entendemos ser possível e desejável, para que os alunos que naquela escola sofrem limitações devido à sua existência sejam mais respeitados. O seu direito e as suas necessidades em estar em todos os espaços e participar

¹²⁵ Existem Agrupamentos de Escolas que, por exemplo, conseguem a colocação de Terapeutas da Fala para os alunos com deficiência auditiva e/ou fazem Protocolos com Instituições que dispõem dos serviços pretendidos – Hidroterapia, Hipoterapia, etc.

em todas as actividades são desvalorizadas e/ou esquecidas, o que entendemos ser inadmissível. A falta de recursos humanos e materiais que, por vezes, foi apontada como barreira ou dificuldade à inclusão também é um facto que observamos, contudo, entendemos que o motivo mais forte para justificar a falta de uma efectiva inclusão no AE em estudo, tem a ver com a falta e/ou deficiente formação e informação.

Durante o nosso estudo, os próprios docentes admitiram a falta de formação e de informação sobre a EE e as nossas observações directas, bem como a análise documental que realizamos, comprovam isso mesmo. Com efeito, consideramos que estes problemas têm perdurado nas nossas escolas e comprometido a efectiva inclusão dos alunos com NEE. Enquanto não houver noção, por parte de todos os responsáveis pela educação de crianças e jovens com dificuldade de aprendizagem, seja por que motivo for, do que a formação especializada e contínua e a informação sobre o que a legislação permite fazer, os avanços serão muito lentos e afectarão os alunos com NEE que necessitam de estratégias, de metodologias, de diferenciação que lhes permita, efectivamente usufruírem dos princípios que os diplomas prevêem. A formação não pode continuar a ser, como é para muitos profissionais, uma necessidade, simplesmente, para progressão na carreira docente. Falamos aqui de formação: não de adição de informação. Para haver formação tem de haver primeiramente um grau de reflexão crítica substancial por parte dos professores sobre qual o significado do seu papel em termos de desenvolvimento e mudança social. Como referiram Aronowitz & Giroux (1992), os professores necessitam de se perspectivar como “intelectuais transformadores”.

Os problemas de formação têm a ver não somente com a formação especializada em EE mas também com a formação de base, pois verificamos dificuldades e deficiências com aspectos que têm a ver com o ensino/aprendizagem de todos os alunos e não apenas com os alunos com NEE. A actividade docente pressupõe uma diferenciação que pode não ter a ver com dificuldades mas simplesmente com outro tipo de diferença (de conhecimento, de cultura, de religião, etc) e sentimos, neste estudo, dificuldades que não tinham a ver, especificamente, com deficiências dos alunos mas com a formação docente.

A formação docente, especializada ou contínua, de base ou na área da EE, deverá resultar em maior conhecimento e responsabilidade, em maior necessidade de recurso a informação, numa colaboração mais estreita entre docentes, num recurso e articulação de estratégias e de métodos

mais eficazes, num respeito que permita elogios e críticas mútuas, num trabalho conjunto de maior qualidade em prol da melhoria da inclusão dos alunos com NEE, ao invés de situações contrárias a estas como, por vezes, observamos, ouvimos e que estão relatadas neste estudo.

7. Responsabilidade e Obrigações Profissionais

Com efeito, os professores, na prática, evidenciam menos interesse por aqueles que deviam ser o maior desafio da sua carreira. Embora se compreenda que esse menor interesse possa resultar da dificuldade que sentem em trabalhar com este tipo de diferença. Pela nossa experiência profissional conhecemos alunos a quem as capacidades intelectuais aliadas ao uso dos manuais escolares, à motivação, à estimulação familiar e aos recursos que têm em casa (internet, enciclopédias, livros, etc.) seriam suficientes para obter sucesso escolar. Entendemos que são os alunos a quem faltam capacidades e, muitas vezes, todos ou alguns dos meios acabados de referir, que deviam constituir o prazer de ensinar, o verdadeiro desafio do desempenho docente, embora se compreenda a falta de motivação actual do corpo docente. Face às novas exigências do sistema de educação, somos obrigados a concordar que a atenção dos professores está cada vez menos centrada no ensino dos alunos e mais centrada nos aspectos burocráticos.

Embora compreendamos o estado de espírito dos professores, entendemos que a falta de motivação do actual momento não poderá transcender o plano político e reflectir-se na inclusão dos alunos com NEE. Esta causa deve, pelo contrário, constituir uma aposta dos docentes, trabalhando para a inclusão. Entendemos que a organização das escolas para uma inclusão mais efectiva, deverá ser motivo de orgulho de todos aqueles que não baixam os braços perante as dificuldades e um dos principais objectivos das nossas escolas. Tal como fazemos com os nossos filhos, como bons pais, não nos devemos limitar a afirmar que gostamos deles, devemos, isso sim, ver em cada atitude um desafio e um incentivo para exigir um empenho absoluto e incondicional que contribua de forma indelével para o seu desenvolvimento harmonioso. Entendemos que também pelos alunos com NEE, como bons professores, devemos desenvolver todos os esforços para organizar a escola para uma efectiva inclusão.

8. Conclusão Geral

Pudemos constatar que todas as escolas do Agrupamento tinham boas ou razoáveis condições de funcionamento, equipamento informático suficiente, relativamente ao uso dado pelos docentes, e concretamente, ninguém se referiu a falta de equipamento adequado aos alunos com NEE, de modo a facilitar ou a melhorar a sua inclusão. Não foi perceptível se essa referência se devia ao facto de o equipamento ser suficiente e adequado ou à ausência de uso do mesmo.

Chegamos ao termo deste estudo conscientes de que as mudanças nas práticas educativas são lentas, muitas vezes penosas e encontram resistências. Mais dúvidas nos surgem e, mais claramente somos confrontados com a complexidade da problemática que abordamos na nossa investigação. Com base nos pressupostos que nos levaram a iniciar o estudo e nos dados obtidos, fica aberto o caminho para um aprofundamento desta problemática em posteriores investigações.

Em síntese, podemos considerar que a verdadeira inclusão dos alunos com NEE está ainda um pouco longe de ser alcançada. A escola, com os meios materiais e legislativos de que dispõe, poderia já organizar-se no sentido de uma inclusão mais efectiva. No nosso entendimento e de acordo com os dados recolhidos no nosso estudo, falta formação e informação suficiente a todos os envolvidos na educação dos alunos com NEE para melhorar a qualidade da inclusão social e educativa. Faltam também recursos materiais e humanos para essa concretização.

Nesta perspectiva, entendemos ser pertinente e urgente sensibilizar para a necessidade de melhorar a formação nesta área e despertar para a curiosidade sobre o que a legislação e a literatura dizem sobre a inclusão. Entendemos que o primeiro passo para uma mais efectiva inclusão está dado, tendo este a ver com os discursos de pró-inclusão da maioria dos envolvidos, embora também tenhamos consciência de que frequentemente estes discursos não passam de “retórica” e do “politicamente correcto”, em relação aos vários estudos já realizados em volta desta problemática²⁰⁶ e por nós já referidos, e com o enquadramento legislativo da EE. Todavia, falta envolver mais os docentes no processo, fazendo-os sentir mais a necessidade da formação e da informação e a importância do papel que cabe a cada um e não permitir que a melhoria da qualidade fique dependente das exigências dos encarregados de educação, de melhores e mais meios e, sobretudo, sob o falso argumento de que a legislação não permite fazer melhor.

²⁰⁶ Nomeadamente sobre Insucesso Escolar e Educação Inclusiva.

Falta também libertar os professores para as suas verdadeiras funções: instruir e educar e dar-lhes tempo para aprender.

Consideramos que, para melhorar a inclusão praticada por todos os que trabalham com alunos com NEE, o conteúdo dos documentos estruturantes, é muito importante. Terá de ser dada uma atenção especial ao RI, o PE, ao PC e ao PAA para que estes espelhem uma cultura verdadeiramente inclusiva e para que todos os que os consultem reconheçam a necessidade de práticas mais inclusivas. Estes documentos terão de conter objectivos, políticas, estratégias, metas, actividades que lembrem a importância da inclusão dos alunos com NEE e obriguem à sua efectiva melhoria.

Os problemas com a inclusão resultam, muitas vezes, de desconhecimento e de falta de identificação das suas causas, por isso, “Uma abordagem política e sociológica da escola não pode ignorar a sua dimensão cultural, quer numa perspectiva global quer numa dimensão mais específica, em função das próprias culturas que ela produz e transmite” (Barroso, 2005: 41).

Este estudo permitiu conhecer melhor a cultura deste AE no que concerne à inclusão e consideramos que se torna, agora, mais fácil avançar para uma organização mais inclusiva dos alunos com NEE.

De acordo com Lima-Rodrigues, “Não há Prática, nem Escola, nem Sociedade, nem Inclusão perfeitas. Há sim, aquilo que de melhor as escolas podem (e sabem) fazer, diante das barreiras à aprendizagem e participação que enfrentam” (2007: 190).

Com efeito, assistimos já a algumas boas práticas, ou seja, a práticas que nos revelam alguma formação, conhecimento e intenção de tornar as escolas deste Agrupamento mais inclusivas. Todavia, o facto de, por exemplo, a maioria dos docentes da EE fazerem o seu atendimento aos alunos com NEE fora da sala de aula, torna este apoio descontextualizado e entendemos que este factor de exclusão é fácil de ultrapassar.

Salientamos ainda o facto de os encarregados de educação demonstrarem necessidade de serem ouvidos e aproveitarem as entrevistas para desabafarem, o que revela, no nosso entender, alguma falta de apoio e de informação que a escola poderia/deveria, de alguma forma, ajudar a combater. O facto de, inicialmente, se mostrarem tão compreensivos para com as dificuldades e as limitações da escola, também nos sugeriu que estejam a ser vítimas de alguma

desinformação. Todavia, entendemos que em certos casos, o AE poderá fazer um pouco mais, poderá ir um pouco mais além.

Entendemos que as actuais políticas educativas fazem exigências à Escola Pública que conduzem a uma cultura de Escola, conforme Licínio Lima defende, “uma avaliação dialógica e das diversidades para se [concentrar] naquilo que é considerado objectivo, mensurável e comparável, produzindo situações de competitividade, hierarquização e selecção entre escolas, alunos e professores e, contraditoriamente, resultando numa recentralização do poder de decisão sobre as escolas (...) ao invés da realização do tão invocado princípio de descentralização e da autonomia.” (2006: 49-50). Não podemos deixar de acreditar numa sociedade mais inclusiva e no contributo que a escola pode dar nesse sentido e para isso há que continuar a trabalhar, cada um desempenhando o seu papel para a *Inclusão*.

Este estudo pretendia saber em que medida a Organização da Escola actual atende às especificidades e aos interesses dos alunos com Necessidades Educativas Especiais e em que medida a legislação produzida neste domínio, é facilitadora da inclusão destes alunos e do seu desenvolvimento pessoal e social. Para responder a estas questões foram elaboradas hipóteses que o estudo confirmou. Assim: a escola, enquanto organização pública, sendo um local de relações de sociabilidade privilegiado entre todos os grupos socioculturais, não desenvolve micro políticas e práticas de inclusão efectiva (educativa, cognitiva e social) dos alunos com NEE, no sentido do exercício da cidadania nas suas diversas dimensões, trabalhando com a diferença na base dos modelos teóricos da “tolerância” e da “generosidade”, não sendo o enquadramento legal actual relativamente à Educação Especial (Decreto-Lei n.º 3/2008), ainda, possibilitador de uma efectiva atenção e inclusão das múltiplas diferenças de que os alunos com NEE são portadores, dado excluir daquela definição uma pluralidade de incapacidades.

No actual clima de competição entre escolas, potenciado pela publicação dos resultados nos exames nacionais, o lugar dos alunos com NEE não será sempre um lugar periférico? Há ainda um trabalho fundamental a fazer na sociedade e nas organizações (públicas e privadas), principalmente nas escolas. Como refere Nancy Fraser (2000), é necessário desinstitucionalizar a norma para ser permitido várias normas e conseqüentemente, a existência de diferenças não hierarquizadas. De contrário, continuaremos a trabalhar “sobre” e “com” o diferente e não “entre” diferentes (Casa Nova, 2008).

BIBLIOGRAFIA

- AFONSO, Almerindo Janela (2001). "A redefinição do papel do Estado e as políticas Educativas": *Sociologia Problemas e Práticas*, N.º 37, pp. 33-48.
- AFONSO, Carlos (2004). "Formação de Professores para a(s) diferença(s) – *A Escola e a Diferença*". In *Saber e Educar* – Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, N.º 9, pp. 33-45.
- AFONSO, Carlos (2008). "Educação Especial em Portugal". In *OPS - Opinião Socialista*. N.º 2, 20 de Novembro.
- ARAÚJO, Helena Costa (2001). "Género, Diferença e Cidadania na Escola – Caminhos Abertos para a Segurança Social?" In David Rodrigues (org.) (2001). *Educação e Diferença – Valores e Práticas para uma Educação Inclusiva*. Porto: Porto Editora, pp. 143-154.
- AINSCOW, Mel, PORTER, Gordon, WANG, Margaret (1997). *Caminhos para as Escolas Inclusivas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- AINSCOW, Mel (2002). "Educação para Todos: Torná-la uma Realidade". In *Dimensões Formativas: Caminhos para as Escolas Inclusivas*. N.º 5, Fevereiro, pp. 13-31. In www.dgidec.min-edu.pt/revista/revista5/Mel%20Ainscow.htm em 25/09/2008.
- AINSCOW, Mel (2008). "Entrevista – Processo de Inclusão é um Processo de Aprendizagem", pp. 1-10. In www.crmariocovas.sp.gov.br/ees_a.php?t=002 em 25/09/2008.
- ALMEIDA, João Ferreira & PINTO, José Madureira (1995). *A investigação nas Ciências Sociais*. Lisboa: Editorial Presença.
- ANTUNES, Fátima (2004). *Políticas Educativas Nacionais e Globalização. Novas Instituições e Processos Educativos*. Braga: Universidade do Minho.
- ARAÚJO, Helena (1987). "Algumas Teorias Explicativas". In *O Insucesso Escolar em Questão*. Cadernos de Análise Social da Educação, Braga: Universidade do Minho, pp. 77-81.
- ARONOWITZ, Stanley, GIROUX, Henry (1992). *Educação Radical e Intelectuais Transformadores*. In António Joaquim Esteves e Stephen Stoer (orgs.). *A Sociologia na Escola*. Porto: Afrontamento, pp. 143 – 166.
- BARROSO, João (org.) (1996). *O Estudo da Escola*. Porto: Porto Editora.
- BARROSO, João (2002). "A Investigação sobre a Escola: Contributos da Administração Educacional". In *Revista Portuguesa de Educação*. Instituto de Educação e Psicologia. Universidade de Minho, Volume 1 número 1, pp. 277-314.
- BEETHAM, David (1988). *A Burocracia – Temas Ciências Sociais*. Lisboa: Editorial Presença.
- BELL, Judith (1993). *Doing Your Research Project*. Buckingham: Open University Press.
- BELL, Judith (2004). *Como Realizar um Projecto de Investigação*. Lisboa: Gradiva.

BOOTH, Tony & AINSCOW, Mel (2002). *Índex para a Inclusão – Desenvolvendo a Aprendizagem e a Participação na Escola*. Versão Portuguesa produzida pela Cidadãos do Mundo com autorização escrita da Centre for Studies on Inclusive Education. New Redland Building, Coldharbour Lane, Frenchay, Bristol/Sintra.

BRANDÃO, Teresa (2007). “Inclusão de Crianças com Necessidades Educativas Especiais (NEE) na Creche e Jardim Infantil – Elementos de Sucesso”. In David Rodrigues & Maria Bibiana Magalhães (orgs.). *Aprender Juntos para Aprender Melhor*. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana, pp. 77-106.

CAMISÃO, Isolina Fernanda Ferreira (2004). *Percepção dos Professores do Ensino Básico acerca da Inclusão Educativa dos Alunos com Necessidades Educativas Especiais*. Dissertação de Mestrado. Braga: Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.

CAMPOS, Edmundo (1978). *Sociologia da Burocracia*. Rio de Janeiro: Zahar Editores.

CANÁRIO, Rui; ALVES, Natália; ROLO, Clara (2001). *Escola e Exclusão Social*. Lisboa: Educa.

CANAVARRO, José Manuel (2005). *A Organização – Teorias e Paradigmas*. Coimbra: Quarteto.

CARVALHO, Ana Cristina F. T. & ONOFRE, Catarina Teixeira Soares (2006). “Aprender a Olhar para o Outro: Inclusão da Criança com perturbação do Espectro do Autismo na Escola do 1.º Ciclo do Ensino Básico”: *Necessidades Especiais de Educação: Práticas de Sucesso*. Lisboa: Ministério da Educação – DGIDC.

CARVALHO, Ana Cristina F. T., GARRIDO, Ana Paula F. C., VALÉRIO, Andreia, ONOFRE, Catarina Teixeira Soares, FILIPE, Inês Maria da Rosa, MATOS, Luísa, MARQUES, Margarida Monteiro, CAVACA, M.ª Fátima Nabo, PARRA, M.ª Leonor Carrajola, CASANOVA, Rosália de Fátima C. R., SERRAS, Sónia Alexandra (2006). *Necessidades Especiais de Educação: Práticas de Sucesso*. Lisboa: Ministério da Educação – DGIDC.

CARVALHO, Francisco (2007). “Escola para Todos? Perspectiva da Ecologia Humana” In David Rodrigues & Maria Bibiana Magalhães (Orgs.). *Aprender Juntos para Aprender Melhor*. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana, pp. 17-34.

CASA NOVA, M.ª José (2001). “Sociedades e Escolas Multiculturais”. In *Revista de Administração Educacional* – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, v.1, n.7, p.1-90, Jan./Jun.

CASA NOVA, M.ª José (2002). *Etnicidade, Género e Escolaridade: Estudo em torno das socializações familiares de género numa comunidade cigana do Porto*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

CASA NOVA, M.ª José (2008). *Família, Etnicidad, Trabajo y Educación: Estudio Etnográfico sobre los modos de vida de una Comunidad Gitana del Norte de Portugal*. Tese de Doutoramento. Braga: Universidade do Minho.

CIF - CLASSIFICAÇÃO INTERNACIONAL DE FUNCIONALIDADE, INCAPACIDADE E SAÚDE (2003). Organização Mundial de Saúde & Direcção Geral da Saúde.

COMISSÃO de Reforma do Sistema Educativo (1988). *Medidas que Promovam o Sucesso Educativo*. Lisboa: Editorial ME.

CORREIA, Luís Miranda (1997). *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares*. Porto: Porto Editora.

CORREIA, Luís Miranda (2001). “Educação Inclusiva ou Educação Apropriada?”. In David Rodrigues (org.) (2001). *Educação e Diferença – Valores e Práticas para uma Educação Inclusiva*. Porto: Porto Editora, pp. 123-142.

CORREIA, Luís Miranda (2009). “Opinião de Luís Miranda Correia, 2009-01-30 (Educare)”. In *Educação Especial – nos Caminhos da Idiossincrasia*. In especialprof.blogspot.com/2008_04_01_archive.html em 09/02/2009.

CORTESÃO, Luísa (2001). “Acerca da Ambiguidade das Práticas Multiculturais – Necessidade de Vigilância Crítica Hoje e Amanhã”. In David Rodrigues (org.). *Educação e Diferença – Valores e Práticas para uma Educação Inclusiva*. Porto: Porto Editora, pp. 49-58.

COSTA, Ana Maria Bénard, LEITÃO, Francisco Ramos, MORGADO, José, PINTO, José Vaz (2006). *Promoção da Educação Inclusão Inclusiva em Portugal – Fundamentos e Sugestões*. Lisboa. In redeinclusao.web.ua.pt/documentos.asp em 25/09/2008.

CRESPO, Alexandra, CORREIA, Carmo, CAVACA, Fátima, CROCA, Fernanda, BREIA, Graça, MICAELLO, Manuela (2008). *Educação Especial – Manual de Apoio à Prática*. Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular – Direcção de Serviços da Educação especial e do Apoio Sócio-Educativo.

CRUZ, Susana Cristina Pereira (2006). *Educação, Igualdade de Oportunidades e Inclusão na Escola, na Profissão e na Sociedade Democrática*. Tese de Mestrado em Educação. Braga: Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.

CRUZ, Vítor (1999). *Dificuldades de Aprendizagem*. Porto: Porto Editora.

CURY, Carlos Roberto Jamil (2002). “Direito à Educação: Direito à Igualdade, Direito à Diferença”: *Cadernos de Pesquisa*, pp. 245-262.

DIAS, Maria Manuela Caldeira (1995). *A Imagem no Ensino de Crianças com Necessidades Educativas Especiais: Implicações na Compreensão Oral do Deficiente Mental*. Dissertação de Mestrado. Braga: Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.

DUARTE, Maria Isabel Ramos (2000). *Alunos e Insucesso Escolar – Um Mundo a Descobrir*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

DUBET, François (2001). “As Desigualdades Multiplicadas”. In *Revista Brasileira de Educação*, pp. 5-19.

DUBET, François (2004). “O Que é uma Escola Justa?”. In *Cadernos de Pesquisa*, pp. 539-553.

DURKHEIM, Émilie (2001 [1895]). *As Regras do método Sociológico*. Porto: Rés-Editora.

DURKHEIM, Émilie (2007 [1922]). *Educação e Sociologia*. Biblioteca 70.

ECO, Umberto (1988). *Como se faz uma Tese*. Lisboa: Editorial Presença.

- ESTEVIÃO, Carlos Alberto Vilar (1998). *Redescobrir a Escola Privada Portuguesa como Organização*. Tese de Doutoramento. Braga: Universidade do Minho.
- ESTEVIÃO, Carlos Vilar (2002). *Globalização, Metáforas Organizacionais e Mudança Educacional*. Porto: Asa Editores II, S.A.
- ESTEVIÃO, Carlos Alberto Vilar (2004). *Educação, Justiça e Autonomia*. Porto: Asa Editores, S.A.
- FERNANDES, A. Sousa (1987). "O Fracasso do Currículo Liberal". In *O Insucesso Escolar em Questão*. Cadernos de Análise Social da Educação, Braga: Universidade do Minho, pp. 57-64.
- FERRARI, Alfonso Trujillo (1974). *Metodologia da Ciência*. GB: Kennedy Editora. Lisboa, Editorial Presença.
- FORMOSINHO, João (1987). "O Currículo Uniforme Pronto a Vestir de Tamanho único". In *O Insucesso Escolar em Questão*. Cadernos de Análise Social da Educação, Braga: Universidade do Minho, pp. 41-50.
- FORMOSINHO, João (1988). "Medidas que Promovam o Sucesso Educativo". In Comissão de Reforma do Sistema Educativo. Lisboa: Editorial ME.
- FORMOSINHO, João, FERNANDES, A. Sousa (1987). "A Influência dos Factores Escolares". In *O Insucesso Escolar em Questão*. Cadernos de Análise Social da Educação, Braga: Universidade do Minho, pp. 29-34.
- FORMOSINHO, João, FERREIRA, Fernando Ilídio, MACHADO, Joaquim (2000). *Políticas Educativas*. Lisboa: Asa.
- FOX, David J. (1987). *El Proceso de Investigación en Educación*: Pamplona, Ediciones Universidad de Navarra.
- FRADA, João José Cúcio (1995). *Guia Prático para Elaboração e Apresentação de Trabalhos Científicos*. Lisboa: Edições Cosmos.
- FRASER, Nancy (2000). "Nuevas reflexiones sobre reconocimiento". *New Left Review*, 4, 55-68.
- GIDDENS, Anthony (2007). *Sociologia*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- GOMES, Carlos (1987). "Políticas de Combate ao Insucesso Escolar". In *O Insucesso Escolar em Questão*. Cadernos de Análise Social da Educação, Braga: Universidade do Minho, pp. 71-76.
- GRÁCIO, Sérgio, MIRANDA, Sacuntala, STOER, Stephen (1982). (orgs.). *Sociologia da Educação – Funções da Escola e Reprodução Social*. Lisboa: Livros Horizonte.
- GRÁCIO, Sérgio, STOER, Stephen (1982). *Sociologia da Educação – A Construção Social das Práticas Educativas*. Lisboa: Livros Horizonte.
- HALL, Richard H. (1984). *Organizações – Estrutura e Processos*. Rio de Janeiro: Editora Prentice.

- HEGARTY, Seamus (2001). "O Apoio Centrado na Escola – Novas Oportunidades e Novos Desafios". In David Rodrigues (org.). *Educação e Diferença – Valores e Práticas para uma Educação Inclusiva*. Porto: Porto Editora, pp. 79-92.
- LAPASSE, Georges & MORIN, Edgar (1960). "As definições da Burocracia". In *A Burocracia*. Edição preparada por Claude Fischler (1960). Soccultur.
- LIMA, Licínio (1987). "Igualdade de Oportunidades de Sucesso": *O Insucesso Escolar em Questão*. Cadernos de Análise Social da Educação, Braga: Universidade do Minho, pp. 29-34.
- LIMA, Licínio (1991). *O Ensino e a Investigação em Administração Educacional em Portugal. Situação e Perspectivas*. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.
- LIMA, Licínio (1996). "Construindo um Objecto: Para uma Análise Crítica da Investigação Portuguesa sobre a Escola": In João Barroso (org.). *O Estudo da Escola*. Porto: Porto Editora, pp. 15-39.
- LIMA, Licínio (1998). *A Evolução do Sistema Educativo e das Escolas (1986-1996) – A Evolução do Sistema Educativo e o Prodep – Estudos Temáticos Volume I*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- LIMA, Licínio (2002). *Organização Escolar e Democracia Radical – Paulo Freire e a Governação Democrática da Escola Pública*. São Paulo: Cortez Editora.
- LIMA, Licínio (2004). "O Agrupamento de Escolas como Novo Escalão da Administração Desconcentrada". In Revista Portuguesa de Educação., ano/vol. 17, n.º 002. Universidade do Minho. Braga. pp. 7-47.
- LIMA, Licínio (2006). *Compreender a Escola – Perspectivas de Análise Organizacional*, Porto: Edições ASA.
- LIMA, Licínio; Afonso, Almerindo Janela (2002). *Reformas da Educação Pública – Democratização, Modernização, Neoliberalismo*. Porto: Edições Afrontamento.
- MARQUES, Teresa Paula (2008). "Ensine os seus filhos a lidar com a diferença". In Certa. Vila de Conde: LiderGraf, n.º 128, pp.20-21.
- MERRIAM, Wiki (1988). *Qualitative Research and case study applications in education*. San Francisco: Jossey-Basse. Paperback.
- MORGADO, Abílio (2005). *Educação, Mudar é Possível – O que falta? Recursos ou Políticas?* Lisboa: Gradiva, Publicações, Lda.
- MORGADO, José (2007). "Contributo para a Definição de uma Política Educativa (de facto) Inclusiva". In David Rodrigues & Maria Bibiana Magalhães (org.). *Aprender Juntos para Aprender Melhor*. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana, pp. 37-52.
- MORGAN, Gareth (1996). *Imagens da Organização*. São Paulo: Editora Atlas SA.
- MONTEIRO, Agostinho dos Reis (s/d). *Educação, Acto Político* – Biblioteca do Educador Profissional. Lisboa: Livros Horizonte.

- MONTEIRO, Maria Isabel da Costa (2000). *Percepções dos Professores do Ensino Básico acerca de Alunos com Dificuldades de Aprendizagem e/ou Problemas de Comportamento*. Dissertação de Mestrado. Braga: Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.
- NOGUEIRA, Mário, GOMES, Vitor (2008). “Educação Especial na Mira Economicista do Governo”. *In Jornal da FENPROF*, n.º 226, pp. 13-14.
- NÓVOA, António (1995). *As Organizações Escolares em Análise*. Lisboa: Publicações D. Quixote – Instituto de Inovação Educacional.
- OLIVEIRA, Adelino (2006). “Exclusão Social e Exclusão Escolar – Uma Exclusão Desejada”. *In Revista do Centro de Formação Francisco de Holanda - ELO 14*, pp. 101-104.
- ORIENTAÇÕES CURRICULARES PARA A EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR (1996). Departamento da Educação Básica – Núcleo de Educação Pré-Escolar. Documento de Trabalho (2.ª Versão).
- PACHECO, André. (2008). EducaPortugal – Educação em Debate. *In educaportugal.weblog.com.pt/arquivo/2008*, em 2009/06/14.
- PEIXOTO, Luís M. (2006). “A «Escola Inclusiva» como uma Utopia Educativa para o Século XXI”. *In Revista Sonhar – Comunicar/Repensar a Diferença*, Volume II – n.º 1, pp. 23-44.
- PEREIRA, Henrique Manuel S., VIEIRA, Maria Cristina (2006). “Entrevista: pela Educação com António Nóvoa”. *In Saber e Educar – Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti*, N.º 11, pp. 111-126.
- PIRES, Eurico Lemos (1987). “Não há um, mas vários Insucessos”. *In O Insucesso Escolar em Questão*. Cadernos de Análise Social da Educação, Braga: Universidade do Minho, pp. 11-16.
- PIRES, Eurico Lemos (2000). *Nos Meandros do Labirinto Escolar*. Oeiras: Celta Editora.
- QUIVY, Raymond, CAMPENHOUDT, Luc Van (2008). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- RIEF, Sandra F., HEIMBURGE, Julie A. (2000). *Como Ensinar Todos os Alunos na Sala de Aula Inclusiva*. Porto: Porto Editora.
- RODRIGUES, David (2006). *Investigação em Educação Inclusiva – Vol. 1*. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.
- RODRIGUES, David (2006a). “Dez Ideias (Mal) Feitas sobre a Educação Inclusiva”: Inclusão e Educação: Doze Olhares sobre a Educação Inclusiva, S.Paulo. Summus Editorial. pp. 1-16. *In redeinclusao.web.ua.pt.files.fl_47.pdf* em 25/09/2008.
- RODRIGUES, David (2007). *Investigação em Educação Inclusiva. – Vol. 2*. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.
- RODRIGUES, David (2007a). “‘Sopa de Pedra’ e Educação Inclusiva” *In David Rodrigues & Maria Bibiana Magalhães (org.) (2007). Aprender Juntos para Aprender Melhor*. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana, pp. 9-16.

RODRIGUES, David & MAGALHÃES, Maria Bibiana (2007). “Apresentação” In David Rodrigues & Maria Bibiana Magalhães (Orgs.), *Aprender Juntos para Aprender Melhor*. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana, pp. 5-6.

RODRIGUES, Manuel (2008). “Novo Ataque à Escola Inclusiva”. In *Jornal da FENPROF*, n.º 223, pp. 28-31.

RUIVO, Joaquim Bairrão (1997). *A Evolução do Sistema Educativo e das Escolas – Educação Pré-escolar – Estudos Temáticos Volume II*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.

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

SÁ, Virgínio (1997). *Racionalidade e Práticas na Gestão Pedagógica – O Caso do Director de Turma*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

SÁ, Virgínio & ANTUNES, Fátima (2007). “Públicos e (des)vantagens em educação: escolas e famílias em interacção”. In *Revista Portuguesa de Educação*. Instituto de Educação e Psicologia. Universidade de Minho. Volume 20 número 1, pp. 129-161.

SANCHES, Isabel (2005). “Compreender, Agir, Mudar, Incluir. Da Investigação-acção à Educação Inclusiva”. In *Revista Lusófona de Educação*, n.º 5, pp. 127-142.

SANCHES, Isabel, TEODORO, António (2007). “Procurando Indicadores de Educação inclusiva: as Práticas dos Professores de Apoio Educativo”. In *Revista Portuguesa de Educação*, v. 20, n.º 2. Braga.

SERRA, Helena (2005). “Paradigmas da Inclusão no Contexto Mundial”. In *Saber e Educar – Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti*, N.º 10, pp. 31-49.

SERRANO, Jorge (2007). “A Sala de Aula: Porta para a Realidade ou para a Utopia da Educação Inclusiva?” In David Rodrigues & Maria Bibiana Magalhães (org.). *Aprender Juntos para Aprender Melhor*. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana, pp. 53-76.

SIL, Vítor Manuel Cortinhas (2002). *Alunos em Situação de Insucesso Escolar: Percepções, Estratégias e Opiniões dos Professores – Estudo Exploratório*. Dissertação de Mestrado. Braga: Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.

SIL, Vítor (2007). “A Importância das Atitudes dos Professores e a sua Influência face à Questão do Sucesso/Insucesso dos Alunos”. In *Sonhar – Comunicar/Repensar a Diferença*, Volume II – n.º2, pp. 201-211.

SIL, Vítor (2007). “Insucesso Escolar – Algumas Questões”. In *Sonhar – Comunicar/Repensar a Diferença*, Volume III – n.º1, pp. 33-52.

SILVA, João Rodrigues (1987). “Do Primário ao Preparatório: A Eliminação Precoce”. In *O Insucesso Escolar em Questão*. Cadernos de Análise Social da Educação, Braga: Universidade do Minho, pp. 35-40.

SUSSAMS, John E. (1996). *Como Fazer um Relatório*. Lisboa: Editorial Presença.

STOER, Stephen, MAGALHÃES, António (2001). “A Incomensurabilidade da Diferença e o Anti-etnocentrismo”. In David Rodrigues (org.), *Educação e Diferença – Valores e Práticas para uma Educação Inclusiva*. Porto: Porto Editora, pp. 35-48.

STOER, Stephen R., MAGALHÃES, António (2005). *A Diferença Somos Nós – A Gestão da Mudança Social e as Políticas Educativas e Sociais*. Porto: Edições Afrontamento.

TEODORO, António (2003). *Globalização e Educação*. S. Paulo: Cortez Editora.

TEODORO, António, TORRES, Carlos Alberto (2005). *Educação Crítica e Utopia*. Porto: Edições Afrontamento.

TINOCO, Rui (2008). “O Decreto-Lei 3/2008: Uma Perspectiva dos Cuidados de Saúde Primários”. In *A Página da Educação*, N.º 178, p. 31.

TYLER, W. (1988). *Organización Escolar*. Madrid: Ediciones Morata.

WEBER, Max (2003). *Fundamentos da Sociologia*. Porto: Rés Editora.

WEBER, Max (2005). *Conceitos Sociológicos Fundamentais*. Lisboa: Edições 70.

WERTHEIMER, Alison (1997). *Educação Inclusiva – Um Enquadramento da acção para a Mudança*. Bristol, UK: Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE). In redeinclusao.web.ua.pt/files/fl-_31.doc em 25/09/2008).

TOURAINE, Alain (1960). “As definições da Burocracia”. In *A Burocracia*. Edição preparada por Claude Fischler. Socicultur.

UNESCO (1994). *Declaração de Salamanca sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais*.

UNESCO (2003). *Superar a Exclusão através de Abordagens Inclusivas na Educação – Um Desafio e uma Nova Visão*. Paris: UNESCO.

UNESCO (2005). *Orientações para a Inclusão – Garantindo o acesso à Educação para Todos*. Paris: Publicação da ONU.

Legislação:

Decreto-Lei n.º 46/1986 de 14 de Outubro. *Lei de Bases do Sistema Educativo*.

Decreto-Lei n.º 372/90 de 27 de Novembro. *Associações de Pais*.

Decreto-Lei n.º 80/99 de 16 de Março. *1.ª Alteração ao Decreto-Lei n.º 372/90*.

Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de Agosto. *Aprova os perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º ciclo do ensino básico*.

Lei n.º 29/2006 de 4 de Julho. *2.ª Alteração ao Decreto-Lei n.º 372/90.*

Decreto-Lei n.º 15/2007. *Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário.*

Decreto-Lei n.º 3/2008 de 7 de Janeiro. *Educação Especial.*

Decreto Regulamentar n.º 2/2008, de 10 de Janeiro. *Regulamenta o Estatuto da Carreira Docente no que se refere ao Sistema de Avaliação de Desempenho do Pessoal Docente.*

Lei n.º 3/2008 de 18 de Janeiro. *Estatuto do Aluno.*

Primeira alteração, por apreciação parlamentar, ao Decreto-Lei n.º 3/2008.

Artigo 13.º do Despacho n.º 20956/2008 de 11 de Agosto. Artigo sobre *Alunos deficientes do Despacho que regula as condições de aplicação das medidas de acção social escolar da responsabilidade do Ministério da Educação a partir do ano lectivo de 2008-2009.*

Documentos consultados online:

CONVENÇÃO DOS DIREITOS HUMANOS DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA (2006). In www.assinoinclusao.org.br/downloads/convencao.pdf, em 28-11-2008.

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS DO HOMEM. In afilosofia.no.sapo.pt/cidadania1.htm - 41k, em 04/06/2009.

ENSINO COLABORATIVO. In biblioteca.universia.net/ficha.do?id=3277208, em 30/03/2009.

METODOLOGIA. In site pt.wikipedia.org/wiki/Metodologia, em 27/07/2009.

PERFIL DO PROFESSOR. In sitiio.dgisd.min-edu.pt/recursos/Lists/Repositrio%20Recursos2/Attachments/16/DL241_01.pdf, em 06/06/2009.

PORTUGAL (2002). Programa do XV Governo Constitucional. In www.portugal.gov.pt/Portal/PT, em 05/02/2008.

VÉRAS, Instituto. In www.veras.org.br/servicos.htm, em 10/05/2009.

APÊNDICE I

GUIÕES DAS ENTREVISTAS¹²⁷

¹²⁷ Guiões elaborados com base no *Índex* para a Inclusão (2002).

Entrevista ao Responsável da EE no CE

TEMÁTICA – Formação e experiência

Formação de base

Formação e/ou experiência na área da Educação Especial

TEMÁTICA – Cargo / Responsabilidade

Responsabilidades, como vice-presidente, relacionadas com as NEE

Responsabilidade pela avaliação das necessidades de formação na área das NEE e pela solicitação de formação nessa área ao Centro de Formação a que pertence o AE

Encorajamento de todos os profissionais a desenvolver a sua formação na área das NEE

TEMÁTICA – Percepção / Acção

Conhecimento, por parte dos docentes do AE, do novo diploma da EE - O que é/foi feito nesse sentido

Percepção da aceitação dos alunos com NEE nas escolas do AE

Percepção acerca do significado de Inclusão por parte da comunidade educativa

Conhecimento de dificuldades/barreiras à inclusão de alunos com NEE - Modo de as superar

Existência de dificuldades/barreiras institucionais à inclusão de alunos com NEE

Possibilidade de se fazer mais pela Inclusão dos alunos com NEE com os meios de que o AE dispõe

Modificações que, na prática, foram introduzidas com o novo Decreto sobre EE. Em que medida essas alterações contribuíram ou não para uma maior inclusão dos alunos com NEE

Modo como os profissionais encaram a diversidade dos alunos, mais especificamente aquela que é relacionada com NEE

TEMÁTICA – Planeamento / Acção

Actividades desenvolvidas no sentido de toda a comunidade educativa participar na inclusão dos alunos com NEE

Convites ou solicitações a organizações ou serviços para colaboração com a EE no AE

Planeamento das Actividades de Enriquecimento Curricular (AEC) tendo em conta as NEE dos alunos

TEMÁTICA – Orientações do CE

Em que medida as orientações que vão para as escolas procuram articular legislação sobre EE com os direitos das pessoas com deficiência

TEMÁTICA – Interação Escola/Encarregados de Educação

Como se processa a comunicação entre a escola e os encarregados de educação dos alunos com NEE

Tipo de interação realizada

Valorização da inclusão dos alunos com NEE por parte dos Encarregados de Educação desses alunos

TEMÁTICA – Relação Conhecimento / Acção

Em que medida os docentes do AE possuem o conhecimento necessário sobre as deficiências dos alunos de forma a realizar um adequado planeamento da sua educação

Em que medida os conhecimentos adquiridos pelos profissionais, na área das NEE, são plenamente aproveitados

TEMÁTICA – Recursos (materiais e humanos)

Existência de uma lista actualizada de recursos materiais para apoiar a aprendizagem de todos os alunos e conhecimento, uso e partilha desses recursos por parte de todos os docentes

Recursos humanos existentes nas escolas para apoio emocional e tutoria

Apoio do Serviço de Orientação e Psicologia (SPO) à EE

TEMÁTICA – Sensibilidade face à diferença

Verificação da sensibilidade face à diferença nas entrevistas a futuros profissionais do AE

Percepção da sensibilidade para trabalhar com a diferença por parte dos diversos profissionais do AE

TEMÁTICA – Organização

Possibilidade de mudança de alunos de turma face à necessidade de melhorar oportunidades de aprendizagem

TEMÁTICA – Reflexão / Partilha

Existência de momentos de partilha e/ou reflexão entre todos os profissionais do Agrupamento no sentido de se procurar melhorar a inclusão dos alunos

TEMÁTICA – Articulação

Existência de articulação existente entre este e outros AE no sentido de melhorar as práticas de inclusão

TEMÁTICA – Perspectivas

Perspectiva sobre a EE e o que poderia ser feito, em termos legislativos e práticos, para melhorar a inclusão dos alunos com NE

Entrevistas aos Docentes da EE e Coordenadora dos docentes de EE

TEMÁTICA – Formação e experiência

Formação de base

Formação especializada na área da Educação Especial

TEMÁTICA – Responsabilidade

Responsabilidade partilhada do ensino dos alunos com NEE. Justificação.

(Só para a coordenadora) Como se designa o cargo de coordenadora de apoio aos alunos com NEE. Qual o grupo que coordena e quais são as suas responsabilidades

(Só para a coordenadora) Referência a tudo o que é desenvolvido para a eficácia do apoio aos alunos com NEE

TEMÁTICA – Percepção / Acção

Percepção acerca da eficiência do apoio

Conhecimento do Decreto-Lei n.º 3/2008, por parte dos docentes do ER

Reconhecimento do trabalho pelos docentes do ensino regular - Existência de elogios e/ou de críticas

Contribuição da nova Legislação para a inclusão dos alunos com NEE

Protagonismo assumido, ou não, pelos docentes do ensino regular na educação dos alunos com NEE com a publicação do Decreto-Lei n.º 3/2008 - Justificação

Em que medida os docentes do ER vêem os alunos com NEE como seus alunos ou como alunos que pertencem ao docente da EE

Disponibilidade, sensibilidade e conhecimentos do órgão de gestão para tratar de assuntos relativos à EE

TEMÁTICA – Observação / Acção

Alteração das estratégias de ensino a partir de sugestões

Acessibilidade de todas as actividades, incluindo visitas de estudo, a todos os alunos, independentemente das deficiências ou limitações que possuam

Diversidade presente na representação da escola em actividades no exterior

TEMÁTICA – Desempenho / Prática

Número de alunos com NEE apoiados e modalidade (Itinerância, apoio só numa Escola ou Sala de Apoio)

Retirada, ou não, do(s) aluno(s) com NEE da sala de aula - Justificação

Desempenho de outras funções no AE ligadas à EE para além do horário de apoio directo aos alunos com NEE

TEMÁTICA – Reflexão / Partilha

Colaboração de todos os docentes do estabelecimento (opinando, reflectindo, avaliando, procurando informação, partilhando materiais, etc.) na inclusão dos alunos com NEE

Partilha de informação com os funcionários acerca dos alunos com NEE

TEMÁTICA – Colaboração

Modo como é realizada a elaboração do PEI

Entrevistas aos docentes do Ensino Regular

TEMÁTICA – Formação e experiência

Formação de base

Formação na área da Educação Especial - Prioridade, ou não, na escolha de formação

Formação na área do ensino colaborativo - Conhecimento de algum professor da escola que tenha alguma formação nessa área

TEMÁTICA – Desempenho / Prática

Número de alunos da turma - Ano(s) de escolaridade e n.º alunos com NEE

Número de horas semanais de apoio da EE e consideração sobre a sua (in)suficiência

Local de apoio do docente da EE (dentro ou fora da sala de aula) - Justificação.

Diversidade encarada como uma mais-valia ou como um problema

Recurso a tecnologias de suporte à aprendizagem

Ensino aos alunos de um repertório de jogos em que todos possam participar

Alteração da distribuição dos alunos na sala de aula face à necessidade de melhorar oportunidades de aprendizagem

TEMÁTICA – Percepção / Acção

Eficiência do apoio do docente da EE

(In)suficiência dos apoios para a inclusão do(s) aluno(s) com NEE – Justificação

Dificuldades na inclusão dos alunos com NEE - Superação dessas dificuldades

Existência de turmas heterogéneas ou homogéneas na escola, em termos de rendimento escolar

Distribuição feita com clareza e equidade, ou não, de recursos na escola, relativamente a apoios à EE

Disponibilidade, aptidão, sensibilidade e conhecimentos do órgão de gestão para tratar de assuntos relativos à EE

TEMÁTICA – Reflexão / Partilha

Partilha de informação com os funcionários acerca dos alunos com NEE

TEMÁTICA – Colaboração

Modo como é realizada a elaboração do PEI

Colaboração de todos os docentes do estabelecimento (opinando, reflectindo, avaliando, procurando informação, partilhando materiais, etc.) na inclusão dos alunos com NEE

TEMÁTICA – Conhecimento

Conhecimento do Decreto-Lei 319/91 e conhecimento do Decreto-Lei 3/2008 – Modo de análise e tempo dedicado ao último

Definição de Inclusão

TEMÁTICA – Apoios

Solicitação de apoios exteriores à escola para a inclusão dos alunos com NEE (órgão de gestão, autarquia, associação de pais, etc.)

Entrevista a dois elementos de Associações de Pais

TEMÁTICA – Interacção Associação de Pais – Órgão de Gestão

Recurso ao Órgão de Gestão do AE para solicitar algum apoio ou esclarecimento (em caso afirmativo: opinião sobre o atendimento)

TEMÁTICA – Interacção Associação de Pais - Escola

Relacionamento com todas as pessoas da escola que lidam directamente com os alunos com NEE e com o(a) coordenador(a) de estabelecimento

Modo como se processa o contacto com a escola

Percepção sobre se algum dos profissionais da escola entende que os alunos com NEE deveriam frequentar uma instituição de EE

TEMÁTICA – Informação

Informação sobre tudo o que diz respeito aos alunos com NEE na escola

Informação sobre as políticas e as práticas da escola

TEMÁTICA – Conhecimento

Conhecimento do Projecto Educativo da escola

Definição de inclusão

TEMÁTICA – Percepção / Acção

Aceitação dos alunos com NEE na escola, por parte de toda a comunidade educativa (professores, colegas e funcionários)

Relação entre as condições oferecidas pela escola e as necessidades de todos os alunos

Progressos na inclusão do(a) educando(a)

Percepção sobre a preocupação, por parte dos docentes, com a inclusão dos alunos com NEE

Percepção acerca do tratamento global dos alunos com NEE por parte da escola

TEMÁTICA – Planeamento / Acção

Actividades organizadas a pensar na diversidade dos alunos

Actividades organizadas a pensar, particularmente, nos alunos com NEE

TEMÁTICA – Observação / Acção

Descrição do processo de inclusão dos alunos com NEE na escola

Exposição de trabalhos dos alunos com NEE na escola

TEMÁTICA – Expectativas

Opinião sobre se os encarregados de educação e a escola, em particular, poderiam fazer mais pela inclusão dos alunos com NEE

TEMÁTICA – Participação

Oportunidade de participação nas decisões tomadas na escola

Entrevistas a Encarregados de Educação - Pais/Mães de aluno(a)s com NEE

TEMÁTICA – Interacção Encarregados de Educação – Órgão de Gestão

Recurso ao Órgão de Gestão do AE para solicitar algum apoio ou esclarecimento (em caso afirmativo: opinião sobre o atendimento)

TEMÁTICA – Interacção Encarregados de Educação - Escola

Relacionamento com todas as pessoas da escola que lidam directamente com o(a) educando(a) e com o(a) coordenador(a) de estabelecimento

Percepção sobre se algum dos profissionais da escola entende que o(a) educando(a) deveria frequentar uma instituição de EE

TEMÁTICA – Informação

Informação sobre tudo o que diz respeito ao/à educanda(o) na escola

TEMÁTICA – Conhecimento

Definição de inclusão

TEMÁTICA – Percepção / Acção

Aceitação do(a) educando(a) na escola, por parte de toda a comunidade educativa (professores, colegas e funcionários)

Relação entre as condições oferecidas pela escola e as necessidades do(a) educando(a)

Progressos na inclusão do(a) educando(a)

Percepção sobre a preocupação, por parte dos docentes, com a inclusão do(a) educando(a)

TEMÁTICA – Observação / Acção

Descrição do processo de inclusão do(a) educando(a) na escola

Exposição de trabalhos do(a) educando(a) na escola

TEMÁTICA – Expectativas

Opinião sobre se a escola poderia fazer mais pela inclusão dos alunos com NEE

APÊNDICE II

GUIÕES DE ANÁLISE DOCUMENTAL¹²⁸

¹²⁸ Guiões elaborados com base no *Índex* para a Inclusão (2002)

Regulamento Interno do Agrupamento de Escolas

CATEGORIA – Resposta à diversidade dos alunos

Refere que faz parte da rotina da escola responder à diversidade de todos os alunos

Enumera objectivos pedagógicos relativos a todos os alunos, incluindo os alunos com NEE do AE

Inclui previsão de oferta educativa do AE para o apoio aos alunos com NEE

CATEGORIA – Articulação

Revela articulação entre a legislação de EE e os direitos das pessoas com deficiência

CATEGORIA – Princípios de Inclusão

Revela heterogeneidade na constituição de turma

Inclui direitos e deveres dos professores e dos alunos com medidas que revelam preocupação com a inclusão dos alunos com NEE

Inclusão de medidas preventivas e de integração dos alunos no Regime Disciplinar

CATEGORIA – Avaliação

A Avaliação dos alunos define as especificidades relativas à avaliação dos alunos com NEE

CATEGORIA – Parcerias

Existência de entidades com que o AE tem parcerias, particularmente por causa dos alunos com NEE

CATEGORIA – Representação

Representação da EE no Conselho Pedagógico

Existência de um grupo de EE com um coordenador ou subcoordenador com as suas competências definidas

Atendimento à EE incluído nas funções do Serviço de Psicologia e Orientação (SPO)

CATEGORIA – Espaços Escolares

Descrição de espaços adaptados para os alunos com NEE (ex: os W.C.)

Projecto Educativo do AE

CATEGORIA – Resposta à diversidade dos alunos

Refere que faz parte da rotina da escola responder à total diversidade dos alunos

Refere medidas que visam diminuir a desigualdade de oportunidades entre os alunos

Refere medidas de combate ao insucesso escolar

Refere medidas de combate ao abandono escolar

A metodologia revela preocupação com estratégias de ensino para todos os alunos

No planeamento das Actividades de Enriquecimento Curricular (AEC) percebemos que todos os alunos são abrangidos por estas, incluindo os alunos com multideficiência

CATEGORIA – Articulação

Revela articulação entre a legislação de EE e os direitos das pessoas com deficiência

Na articulação com a família constam preocupações referentes a todos os alunos, incluindo com as especificidades dos alunos com NEE

CATEGORIA – Princípios de Inclusão

Apresenta princípios, valores e políticas que revelam preocupações com a inclusão dos alunos com NEE

Identifica barreiras à aprendizagem e à participação e apresenta procura de soluções

CATEGORIA – Orientações

Apresenta orientações para os projectos curriculares de escola e de turma e para o plano anual de actividades que revelam preocupação com a inclusão dos alunos com NEE

Nas orientações para as áreas não curriculares, nomeadamente, área de projecto e formação cívica, encontramos orientações para promover a inclusão educativa

CATEGORIA – Avaliação

No sistema de avaliação dos alunos constam as especificidades do EE

CATEGORIA – Formação

Na formação profissional dos docentes e não docentes consta a necessidade de formação na área da EE

CATEGORIA – Parcerias e Protocolos

Nas parcerias e protocolos com instituições da comunidade constam objectivos voltados para a EE

Projecto Curricular do AE

CATEGORIA – Resposta à diversidade dos alunos

Expressa, de forma clara, que faz parte da rotina da escola responder à diversidade de todos os alunos

Regista a necessidade de estratégias diferenciadas para os diferentes alunos

As políticas e as práticas apresentadas reflectem a diversidade existente no AE

Reflecte que todas as formas de apoio são coordenadas numa estratégia de aumento de capacidade para responder à diversidade

CATEGORIA – Envolvimento

Indica que todos os profissionais do AE são implicados na definição de prioridades para o desenvolvimento da escola

Reflecte preocupação com o envolvimento dos alunos no currículo de forma a reduzir o desinteresse

Considera a possibilidade dos alunos se manifestarem sobre as suas necessidades de apoio

Expressa a necessidade dos docentes de EE estarem envolvidos na elaboração do Projecto Curricular

CATEGORIA – Princípios de Inclusão

Reflecte que o ambiente de ensino e aprendizagem é concebido como algo que inclui as relações entre os alunos e os profissionais da escola, os edifícios, as culturas, as políticas, o currículo e os métodos de ensino

Lembra aos docentes que as barreiras à aprendizagem e à participação não resultam, obrigatoriamente, de deficiências ou incapacidades

Indica que se deve evitar reduzir o currículo (por ex: eliminando uma língua estrangeira para reforçar o treino de leitura)

Indica que as políticas de apoio visam prevenir barreiras à aprendizagem e à participação dos alunos

Reflecte a preocupação com o respeito pela diferença e o incentivo à discussão entre os alunos e o respeito por pontos de vista diferentes motivados por capacidade ou incapacidade

Os projectos previstos são acessíveis a todos os alunos, independentemente das suas limitações ou incapacidades

CATEGORIA – Coordenação

Apresenta a existência de uma coordenação de apoios

CATEGORIA – Pedagogia

Revela que as estratégias de ensino/aprendizagem dos alunos com NEE se baseiam nas áreas fortes e não nas deficiências ou limitações

Especifica quais as estratégias e mudanças que favorecem a aprendizagem e a participação dos alunos com NEE

Reflecte que as matérias são ministradas através de uma gama variada de actividades de forma a atender à diversidade dos alunos

Reflecte a preocupação em organizar as aulas de acordo com os conhecimentos e as experiências dos alunos

Considera os diferentes ritmos de aprendizagem dos diferentes alunos

Prevê a marcação de trabalhos de casa e, em caso afirmativo, são definidos os objectivos destes para os alunos com NEE

CATEGORIA – Avaliação

Sugere que as avaliações devem conduzir a mudanças nos planos e nas práticas de ensino, se necessário

Sugere que deve haver várias formas de avaliar e certificar a aprendizagem dos alunos com NEE

Planos Anuais de Actividades das Escolas com Alunos com NEE

CATEGORIA – Resposta à diversidade dos alunos

As actividades planeadas reflectem políticas e práticas voltadas para a diversidade dos alunos

Relatórios Anuais de Actividades Realizadas das Escolas com Alunos com NEE

CATEGORIA – Resposta à diversidade dos alunos

Foram realizadas actividades em que todos os alunos puderam participar

Foram realizadas actividades de relevo para os alunos com NEE

Planos de Emergência

CATEGORIA – Resposta à diversidade dos alunos

Estão previstas medidas específicas para a evacuação dos alunos com NEE

As salas e todos os espaços onde se encontrem alunos com NEE têm prioridade e uma atenção especial em caso de necessidade de evacuação do edifício, considerando estes alunos um grupo de risco

Após os simulacros são realizados relatórios onde são registadas observações relativas aos alunos com NEE

É nítido o esforço no sentido de os alunos com NEE frequentarem salas no Rés-do-chão dos edifícios

APÊNDICE III

GUIÃO DE OBSERVAÇÃO DIRECTA¹²⁹

¹²⁹ Guião elaborado com base nos guiões elaborados por Casa Nova (2008).

CATEGORIA – Interação Aluno - Aluno

Como interagem entre si os alunos com NEE

Como interagem entre si os alunos com e sem NEE nos diferentes espaços escolares (Os alunos ajudam-se e elogiam-se mutuamente, são incentivados a ter orgulho nos seus sucessos e a dar valor ao sucesso dos outros, evitam chamar nomes discriminatórios relacionados com a deficiência e funcionam as tutórias entre alunos)

CATEGORIA – Interação Profissional - Aluno

Os alunos procuram um profissional da escola quando necessitam de ajuda

Profissionais e alunos tratam-se mutuamente com respeito

Verifica-se preocupação por parte dos profissionais em combater preconceitos e em contrariar as visões negativas sobre os alunos com NEE

Promove-se a autonomia e a auto-confiança de todos os alunos

SUB-CATEGORIA – Interação Docente - Aluno

Os docentes procuram transmitir segurança, resolvem as tendências para o isolamento e evitam rotulagens e comparações entre os alunos

Os docentes estimulam o espírito de camaradagem (a partilha em vez de competição)

Os docentes debatem informalmente (nas horas de intervalo, almoço, etc.) assuntos relativos aos alunos com NEE

Os docentes elogiam os trabalhos dos alunos

CATEGORIA - Organização da Sala de Aula

Existem salas específicas para o apoio aos alunos com NEE

Como estão organizadas as salas de aula face aos alunos com NEE

CATEGORIA - Estruturação do Espaço Escolar

Os trabalhos em exposição pela escola e nas salas de aula dão realce, tanto ao trabalho de colaboração entre os alunos, como aos seus sucessos individuais

Todos os espaços da escola estão adaptados em termos de acessibilidade e uso para todos os alunos

A biblioteca (quando existe) está organizada para apoiar a aprendizagem de todos os alunos

O email e a internet são utilizados para apoiar a aprendizagem de todos os alunos

Observam-se preocupações acrescidas quanto à inclusão dos alunos com NEE (nas adaptações do espaço, dos materiais, na informação ao pessoal não docente, etc.