UNIVERSIDADE DE TRÁS-OS-MONTES E ALTO DOURO

Departamento de Educação e Psicologia

"Acessibilidade nas Escolas do 1.º ciclo do Agrupamento de Escolas Gomes Teixeira – Armamar"

Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação:
Educação Especial, Domínio Cognitivo e Motor

Orientador: Professor Doutor Joaquim José Jacinto Escola
Mestrando: Jorge Manuel Matos Filipe

Vila Real, 2012

UNIVERSIDADE DE TRÁS-OS-MONTES E ALTO DOURO

Departamento de Educação e Psicologia

"Acessibilidade nas Escolas do 1.º ciclo do Agrupamento de Escolas Gomes Teixeira – Armamar"

Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação:
Educação Especial, Domínio Cognitivo e Motor

Orientador: Professor Doutor Joaquim José Jacinto Escola

Mestrando: Jorge Manuel Matos Filipe

Dissertação submetida à
UNIVERSIDADE DE TRÁS-OS-MONTES E ALTO DOURO
para obtenção do grau de MESTRE
em Educação Especial, de acordo com o disposto no
DR – I série–A, Decreto-Lei no 74/2006 de 24 de março e no
Regulamento de Estudos Pós-graduados da UTAD
DR, 2.a série – Deliberação n.º 2391/200

AGRADECIMENTOS

Ao meu Orientador, o Professor Doutor Joaquim Escola, que apesar de ter uma vida profissional preenchida, se mostrou sempre disponível para me auxiliar, obrigado pela paciência e competência na sua orientação. Agradeço, ainda, por me ter aceitado como seu orientando mesmo sem me conhecer, grato por me ter acolhido e ajudado.

À Diretora do Agrupamento de Escolas Gomes Teixeira - Armamar, a Professora Cristina Mexias o meu respeito e gratulação, por permitir que o trabalho de investigação fosse realizado no agrupamento de escolas que dirige.

A todos os inquiridos, constituintes da amostra da comunidade docente do Agrupamento de Escolas Gomes Teixeira – Armamar, pela disponibilidade e contribuição prestadas sem as quais a realização deste trabalho não teria sido possível.

Não posso deixar de agradecer à minha esposa, Virgínia, que esteve sempre presente, em especial nos momentos mais difíceis, naqueles em que a vontade era desistir, obrigado pelas palavras de encorajamento.

Aos meus pais e irmã, obrigado por me ouvirem quando o entusiasmo ou o desalento me invadiam, por me incentivaram e darem a maior das forças neste ano.

Aos meus amigos obrigado, simplesmente, por o serem.

Obrigado! Sem vocês não teria conseguido!

RESUMO

O presente trabalho pretende realizar um estudo sobre a acessibilidade em quatro escolas do primeiro ciclo do Agrupamento de Escolas Gomes Teixeira – Armamar e, mostrar se estas estão preparadas para receber alunos com deficiência motora que se movimentem em cadeiras de rodas.

Para uma melhor compreensão da problemática sobre a acessibilidade, apresenta-se uma perspetiva sobre o conceito, assim como, um enquadramento legal da legislação portuguesa que esteja relacionada com o conceito de acessibilidade.

Ao falar-se de acessibilidade ressaltam logos noções como inclusão, integração, escola inclusiva, o papel do professor na escola inclusiva. Estas serão, também, tratadas neste trabalho.

Neste trabalho de investigação serão mostrados quadros com fotografias onde se mostraram as escolas e as suas condições de acessibilidade, ou falta delas, através de fotografias.

Serão ainda apresentados e analisados os resultados obtidos dos questionários colocados ao público-alvo da amostra.

Este trabalho terá, como propósito sensibilizar as autoridades competentes, pais, docentes e a sociedade em geral para esta problemática.

PALAVRAS-CHAVE: Acessibilidade, Deficiência Motora, Inclusão, Integração, Barreiras Arquitetónicas.

ABSTRACT

This work intends to conduct a study on accessibility in four primary schools of the Group of Schools Gomes Teixeira - Armamar and show if they are ready to receive students with physical disabilities that move in wheelchairs.

For a better understanding of the accessibility conditions, it will be presented a perspective on the concept, as well as the Portuguese law contextualization related to the concept of accessibility.

When we discuss accessibility, we emphasize notions such as inclusion, integration, inclusive school and namely the teacher's role in inclusive schools. These aspects will also be treated in this study.

In this research work will be shown framed photos with schools, their accessibilities or the lack of it.

It will also be presented and analyzed the results of questionnaires submitted to the school intervenient.

This work has as purpose to sensitize the authorities, parents, teachers and society at large to this problem.

KEYWORDS: Accessibility, Motor Disabilities, Inclusion, Integration, Architectural Barriers

LISTA DE SIGLAS

APPLA – Associação Portuguesa de Planeadores do Território

CIF – Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde

CVI – Centro de Vida Independente

IDDC – International Disability and Development

NEE – Necessidade Educativas Especiais

ONG – Organização Não Governamental

ONU – Organização da Nações Unidas

PAIPDI – Plano Nacional de Promoção da Acessibilidade

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PEI – Programa Educativo Individual

PIA – Plano de Intervenção de Acessibilidade

PNPA – Plano Nacional de Promoção da Acessibilidade

REI – Regular Education Iniciative

SNRIPD – Secretariado Nacional para a Reabilitação e Integração de Pessoas com Deficiência

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Cidadania e a Cultura

ÍNDICE

AGRADECIMENTOS ..... *iii*
RESUMO ..... *iv*
ABSTRACT ..... *v*
LISTA DE SIGLAS ..... *vi*
ÍNDICE ..... *vii*
ÍNDICE DE FIGURAS ..... *x*
ÍNDICE DE TABELAS ..... *xi*
ÍNDICE DE GRÁFICOS ..... *xii*
INTRODUÇÃO *19*
I PARTE *23*
Enquadramento Teórico *23*
1- ACESSIBILIDADE *24*
1.1- EVOLUÇÃO HISTÓRICA DE ACESSIBILIDADE *28*
1.2- ACESSIBILIDADE EM PORTUGAL *31*
1.3- ACESSIBILIDADE NO MEIO EDIFICADO E NA VIA PÚBLICA *32*
1.4- ACESSIBILIDADE NAS ESCOLAS PORTUGUESAS *35*
1.4.1- ESCOLAS DO PLANO CENTENÁRIO E A ACESSIBILIDADE 35
2- DEFICIÊNCIA E ACESSIBILIDADE *39*
3- INCLUSÃO – ENSINO/EDUCAÇÃO INCLUSIVA *42*
3.1- CONCEITO DE INCLUSÃO – ENSINO/EDUCAÇÃO INCLUSIVA 42
3.2- A ESCOLA INCLUSIVA *48*
3.3- O PAPEL DO PROFESSOR NA ESCOLA INCLUSIVA *51*
3.4- ALGUMAS PROCLAMAÇÕES SOBRE A ESCOLA INCLUSIVA *54*
4- ACESSIBILIDADE E INCLUSÃO *55*
4.1- ACESSIBILIDADE, UM CAMINHO PARA A INCLUSÃO *57*
5- CONCEITO DE INTEGRAÇÃO *58*
6- PLANO NACIONAL DE PROMOÇÃO DA ACESSIBILIDADE (PNPA) *62*
6.1- OBJETIVOS DO PNPA *64*
7- ACESSIBILIDADE – ENQUADRAMENTO LEGAL *68*

7.1- DECRETO-LEI Nº 163/2006 DE 8 DE AGOSTO 69
7.1.1- ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE O DECRETO-LEI 163/2006 76
7.2- O ANTIGO E O NOVO REGIME DE ACESSIBILIDADES..... 77
7.2.1- DO DECRETO-LEI Nº 123/97 DE 22 DE MAIO PARA O DECRETO-LEI Nº 163/06 DE 8 DE AGOSTO..... 77
7.2.2- DIFERENÇAS ENTRE O DO DECRETO-LEI Nº 123/97 DE 22 DE MAIO PARA O DECRETO-LEI Nº 163/06 DE 8 DE AGOSTO..... 78
7.3- LEI N.º 46/2006 DE 28 DE AGOSTO 80
7.4- CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA PORTUGUESA 83
7.5- LEI DE BASES DO SISTEMA EDUCATIVO (Lei n.º 49/2005 de 30 de agosto) 85
7.6- DECRETO-LEI 3/2008 DE 7 DE JANEIRO 89
7.7- CARTA EDUCATIVA DO CONCELHO DE ARMAR 91
II PARTE..... 95
Estudo empírico 95
1- METODOLOGIA 96
2- OBJETIVOS DA INVESTIGAÇÃO..... 97
3- CONTEXTO DE INVESTIGAÇÃO 99
3.1- Caracterização do concelho de Armamar..... 99
3.2- Nível de instrução da população 100
3.3- Caracterização das instituições educativas de Armamar..... 101
3.3.1- Educação pré-escolar 102
3.3.2- 1.º Ciclo do ensino básico..... 102
3.3.3- 2º e 3º ciclos do ensino básico 102
3.3.4- Ensino secundário 103
3.4- Historial da EB Gomes Teixeira 103
3.4.1- O patrono 104
4- ESTRUTURA DA INVESTIGAÇÃO 105
5- INSTRUMENTOS DE RECOLHA 106
6- APRESENTAÇÃO DAS ACESSIBILIDADES NAS ESCOLAS EB1 107
6.1- ESCOLA EB1 DE ALDEIAS DE CIMA..... 108
6.2- ESCOLA EB1 DE FONTELO..... 109
6.3- ESCOLA EB1 DA FOLGOSA..... 110

6.4- ESCOLA EB1 DE VILA SECA 111

6.5- APRESENTAÇÃO DAS ACESSIBILIDADES DAS ECOLAS 112

7- APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS OBTIDOS ATRAVÉS DOS QUESTIONÁRIOS COLOCADOS AO PÚBLICO-ALVO DA AMOSTRA ... 121

I- DADOS DE IDENTIFICAÇÃO PESSOAL 122

II- APRECIAÇÃO ACERCA DO DECRETO-LEI 163/2006, DE 8 DE AGOSTO . 127

III- FORMAÇÃO DOS PROFESSORES 130

IV- DOS PROFESSORES DO ENSINO REGULAR 136

V - OS PROFESSORES E A INCLUSÃO / INTEGRAÇÃO / EDUCAÇÃO E ESCOLA INCLUSIVA 143

III PARTE 164

CONCLUSÃO 166

BIBLIOGRAFIA 172

WEBGRAFIA 176

LEGISLAÇÃO 178

ANEXOS I

QUESTIONÁRIO (anexo A) II

AUTORIZAÇÃO À DIRETORA (anexo B) X

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1: Mapa da Freguesia de Aldeias 107

Figura 2: Mapa da Freguesia de Fontelo 108

Figura 3: Mapa da Freguesia da Folgosa 109

Figura 4: Mapa da Freguesia de Vila Seca 110

Figura 5: Acesso ao espaço exterior das escolas …… 111

Figura 6: Acesso ao edifício das escolas ……. 112

Figura 7: Acesso às salas de aula …… 113

Figura 8: Acesso ao quadro das salas de aula ……... 114

Figura 9: Acesso às casas de banho das escolas …… 115

Figura 10: Acesso à cantina das escolas ……. 116

Figura 11: Espaço exteriores das escolas (recreios) ……..... 117

Figura 12: Largura das portas …… 118

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1: Formação dos professores 129

Tabela 2: Papel dos professores do ensino regular 135

Tabela 3: Os professores e a inclusão/ integração/educação e escola inclusiva .....…… ……..... 142

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Sexo …..……. 121

Gráfico 2: Idade ……..……... 121

Gráfico 3: Habilitações ……. 122

Gráfico 4: Situação profissional …….. 122

Gráfico 5: Tempo de serviço total …… 123

Gráfico 6: Especialização em Educação Especial …….……. 123

Gráfico 7: Tempo de serviço na Educação Especial …….. 124

Gráfico 8: Número de alunos do Agrupamento de Escolas Gomes Teixeira, Armamar …….…… 124

Gráfico 9: Número de alunos com necessidades educativas especiais (NEE) de caráter permanente no Agrupamento de Escolas Gomes Teixeira, Armamar …….……. 125

Gráfico 10: Conhece o Decreto-Lei n.º 163/2006? …….. 126

Gráfico 11: Como teve conhecimento do Decreto-Lei 163/2006? ……. 126

Gráfico 12: Acha que o Decreto-Lei n.º 163/2006 está a ser aplicado nas escolas? ……. 127

Gráfico 13: Considera que a aplicação do Decreto-Lei n.º 163/2006 contribuiu para minimizar a problemática dos alunos com deficiência física no contexto escolar? ……..… 127

Gráfico 14: O Decreto-Lei n.º 163/2006 responde plenamente às necessidades dos alunos com problemas de mobilidade? ……. 128

Gráfico 15: O Decreto-Lei n.º163/2006 responde plenamente à intervenção pedagógica em alunos com NEE? ……... 128

Gráfico 16: Fornecer os conhecimentos suficientes para dar uma resposta adequada às necessidades dos alunos NEE. ……... 130

Gráfico 17: Orientar-se no sentido de os preparar para a utilização de metodologias inclusivas. …… 130

Gráfico 18: Garantir os conhecimentos e competências necessários para a formação de todos os alunos. ……... 131

Gráfico 19: Incluir disciplinas do domínio da educação inclusiva. …….. 131

Gráfico 20: Ser o elemento fulcral para enfrentar os desafios da educação inclusiva. …… 132

Gráfico 21: Prepará-los para ensinar alunos com NEE. ……... 132

Gráfico 22: Constituir uma componente essencial para enfrentar os desafios da educação inclusiva. …….. 133

Gráfico 23: Dar uma resposta educativa adequada às necessidades do aluno com NEE. …….. 133

Gráfico 24: Ser complementada com ações de formação que auxiliem os professores no trabalho com alunos NEE. ……. 134

Gráfico 25: O professor do ensino regular é fundamental na implementação de uma escola inclusiva. ……... 136

Gráfico 26: Os professores do ensino regular têm competências para ensinarem os alunos com NEE integrados nas suas turmas. ……... 136

Gráfico 27: As escolas do agrupamento estão preparadas para receber alunos com problemas de mobilidade. …… 137

Gráfico 28: Na sua escola/agrupamento existe uma prática de Educação Inclusiva. ……... 137

Gráfico 29: A diversidade de alunos na sala de aula é um obstáculo para o sucesso educativo. ……. 138

Gráfico 30: A construção de uma escola inclusiva necessita de recursos materiais e humanos. ……. 138

Gráfico 31: A sua escola/agrupamento possuiu recursos humanos e materiais adequados aos alunos com deficiência física. …… 139

Gráfico 32: Na sua escola/agrupamento existe uma boa articulação entre os professores do ensino regular e os professores de Educação Especial. ……. 140

Gráfico 33: A confiança dos pais nos professores facilita o processo de inclusão. ……. 140

Gráfico 34: Em Portugal, muitos professores não estão preparados para desenvolver estratégias de ensino diferenciado na sala de aula. .. 141

Gráfico 35: Os professores do ensino regular estão mal preparados para ensinar os alunos com NEE. …… 141

Gráfico 36: A educação inclusiva é o modelo para a escola do futuro. ……... 144

Gráfico 37: A inclusão educativa é um meio para o alcance das aprendizagens. ……...……... 144

Gráfico 38: Em Portugal, a legislação é um pilar essencial no processo da educação inclusiva. ……... 145

Gráfico 39: A política educativa vigente em Portugal promove a educação inclusiva. ……...……. 146

Gráfico 40: A tolerância é um valor promotor da educação inclusiva. ……..... 146

Gráfico 41: O respeito pela diferença é um valor promotor da educação inclusiva. ……..…….. 147

Gráfico 42: A falta de recursos humanos e materiais é obstáculo à implementação da educação inclusiva. …… 147

Gráfico 43: Em Portugal a educação inclusiva ainda se encontra numa fase embrionária. ……..……..……. 148

Gráfico 44: A construção de uma escola inclusiva é um processo lento. …..… 148

Gráfico 45: Em Portugal a educação inclusiva encontra-se numa fase avançada de desenvolvimento. …… 149

Gráfico 46: A implementação das práticas inclusivas depende da mudança de atitudes dos professores. …….…… 150

Gráfico 47: As práticas inclusivas nas escolas dependem das conceções que os professores têm das mesmas. …… 150

Gráfico 48: A colaboração entre os professores do Ensino Regular e de Educação Especial é importante no processo de inclusão educativa. . 151

Gráfico 49: Na escola inclusiva o Professor deve ser o mediador entre a criança e o meio. ……. 152

Gráfico 50: A colaboração dos pais com a escola é importante para a educação inclusiva. ……...…….. 152

Gráfico 51: Mais horas de apoio aumentam a inclusão dos alunos com NEE.. 153

Gráfico 52: Agilizar o tempo de referenciação aumenta a inclusão dos alunos com NEE. ……... 153

Gráfico 53: A criação de equipas de Intervenção Precoce aumenta a inclusão dos alunos com NEE. …….…… 154

Gráfico 54: A confiança dos pais/encarregados de educação nos professores facilita o processo de inclusão. …… 154

Gráfico 55: Uma escola inclusiva é aquela que respeita todas as crianças e as encoraja a aprender até ao limite das suas capacidades. ……. 155

Gráfico 56: O desenvolvimento da escola inclusiva pressupõe um maior envolvimento dos pais com a comunidade educativa. ……... 155

Gráfico 57: A discriminação é um obstáculo à inclusão de alunos NEE. ……. 156

Gráfico 58: Os alunos com deficiência física devem ser integrados em turmas/escolas especiais. ……..……. 157

Gráfico 59: Os alunos com deficiência física devem ser integrados nas turmas do ensino regular. ……. 157

Gráfico 60: Os alunos com deficiência física devem ser segregados. ……..….. 158

Gráfico 61: Os pais aceitam naturalmente que os alunos com deficiência física sejam integrados na mesma turma que os seus educandos. 159

Gráfico 62: As famílias dos alunos com deficiência estão preparadas para a inclusão dos mesmos nas turmas regulares. …….. 159

Gráfico 63: A escola inclusiva implica mudanças não só da escola, mas também da sociedade. …….…… 160

Gráfico 64: A sociedade olha para os alunos NEE com pena. ……... 160

Gráfico 65: A sociedade olha para os alunos NEE com caridade. …… 161

Gráfico 66: A Sociedade marginaliza os alunos NEE. ……... 161

Gráfico 67: Os alunos NEE são indiferentes para a sociedade. …… 162

Gráfico 68: A Sociedade desconhece a realidade dos alunos NEE. …….. 162

Gráfico 69: A inclusão de alunos com NEE na escola do ensino regular é a grande meta neste novo século. …….…….. 163

"Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e em direitos. Dotados de razão e de consciência, devem agir uns para com os outros em espírito de fraternidade."

(art.º 1.º da Declaração Universal dos Direitos do Homem)

I

INTRODUÇÃO

INTRODUÇÃO

> *"O Conceito Europeu de Acessibilidade é o instrumento que devemos utilizar para ordenar e dar forma ao meio físico para que este se adapte a cada um e a todos os seus utilizadores. Assim sendo, temos de analisar a informação existente e compará-la com as verdadeiras necessidades da população, lembrando sempre que esta população tem como ponto comum precisamente a sua diversidade."*
>
> (Conceito Europeu de Acessibilidade, 2003, p. 18)

A educação é uma ferramenta fundamental e impulsionadora para a evolução e qualidade de vida de qualquer criança, ela desempenha um papel fulcral no desenvolvimento das pessoas na sociedade. Desta forma urge discutir a democratização e igualar as oportunidades educativas escolares para assim se conseguir uma igualdade de acesso, por todos, a uma educação capaz e de qualidade. Garantindo, deste modo, a oportunidade de todas as crianças poderem desenvolver todo o seu potencial e para que possam integrar e participar ativamente na escola e na sociedade. Para que tal aconteça, é necessário que haja escolas verdadeiramente inclusivas, que estejam preparadas para receber todos os alunos, com todas as diferenças que estes possam ter, pois só assim se valorizam as suas diferenças e potenciam as capacidades dos mesmos. São enormes os desafios que se colocam à escola, como é o caso de procurar que esta seja um espaço escolar verdadeiramente inclusivo para todos e que faculte uma eficaz igualdade de oportunidades, no que aos acessos diz respeito.

Estamos, portanto, no limiar de uma situação em que pensar sobre educação é, acima de tudo, um ato que extrapola a própria questão pedagógica dos métodos, dos currículos, das didáticas, embora estes não possam ser ignorados. Trata-se sim, de seguir outras direções, que conduzam a um entendimento da condição humana, nas suas mais dignas e elevadas aspirações.

Sendo o mestrando professor e sendo este um assunto pertinente, merece ser estudado de modo a dar-nos os dados necessários para procurar estratégias que permitam dar uma resposta mais eficaz a esta problemática. Percebendo as necessidades, em termos de acessibilidades, necessárias para os alunos com deficiência motora e sabendo quais as reais acessibilidades das escolas do 1.º ciclo do Agrupamento de Escolas Gomes Teixeira - Armamar, far-se-á um levantamento das instalações de quatro escolas do

primeiro ciclo. Assim, a pertinência deste estudo prende-se com o facto de analisar se estas escolas têm condições para acolher alunos com deficiência motora.

A escolha deste tema justifica-se, não só porque as escolas constituem um campo específico de estudo, mas porque temos a oportunidade de avaliar até que ponto as escolas do 1.º ciclo do Agrupamento de Escolas Gomes Teixeira - Armamar estão preparadas e/ou adequadas para receber alunos com deficiência motora. Para além destas, a escolha deste tema recai ainda no facto de as escolas públicas serem cada vez mais frequentadas por alunos com deficiência motora e a inexistência de um estudo deste género no agrupamento em questão.

A passagem dos ideais expressos nos documentos de política educativa para as práticas que efetivem a promoção da inclusão levanta dúvidas, e obriga a uma necessária vontade política e individual, dado que sem a colaboração ativa de todos os agentes da cena educativa não se implementam práticas inovadoras. Portanto, torna-se necessário passar do querer/dever fazer para o saber fazer. É preciso conceber e viver a diferença como algo de positivo e levantar, deste modo, muitas das barreiras que impedem as escolas de adotarem políticas e práticas mais inclusivas que levem a que a escola se afirme cada vez mais como comunidade educativa inclusiva.

É neste contexto que deve ser situado o nosso estudo, uma vez que um dos seus principais objetivos é perceber a passagem dos ideais às práticas, pretendemos analisar e compreender o modo como a acessibilidade é concebida e aplicada.

Para além desta limitação, podemos apresentar ainda mais duas, o facto de o inquérito por questionário, que se pretende administrar, ser respondido pelos próprios professores do Agrupamento falando de si, podendo, assim, verificar-se alguma falta de sinceridade. No entanto, e uma vez que se pretende conhecer a opinião destes, corremos este risco. A outra prende-se com o facto de o estudo se desenvolver numa região essencialmente rural do interior norte, nomeadamente da região de Trás-os-Montes e Alto Douro, e algo fechada sob o ponto de vista cultural, onde as pessoas ainda não estão preparadas e sensibilizadas para esta problemática. Contudo, o risco foi assumido.

A estrutura do trabalho numa investigação torna-se assaz importante para quem consultar o trabalho possa perceber quais as suas finalidades. Por conseguinte, o trabalho é composto por três partes distintas mas que ao mesmo tempo se completam.

Na primeira parte, referente ao enquadramento teórico, serão abordados temas que nos permite fundamentar teoricamente o trabalho.

Será apresentado num primeiro momento os conceitos de acessibilidade, de integração, de inclusão, a evolução histórica da acessibilidade, a acessibilidade em Portugal, a acessibilidade nas escolas portuguesas, as escolas centenárias, as barreiras arquitetónicas – acessibilidade. Serão, ainda, abordados neste primeiro momento temas como a deficiência e acessibilidade, a escola Inclusiva, o papel do professor na escola inclusiva, a acessibilidade - um caminho para a inclusão, a acessibilidade não é inclusão. Também se fará uma alusão ao Plano Nacional de Promoção da Acessibilidade (PNPA).

No segundo momento abordar-se-á o aspeto legislativo legal, onde far-se-á o enquadramento legal da legislação portuguesa que esteja relacionada com o conceito de acessibilidade. Far-se-á uma apresentação do Decreto-Lei nº 163/06 - que atualiza as normas técnicas para melhoria da acessibilidade das pessoas com mobilidade condicionada, da Lei n.º 46/2006 de 28 de Agosto – que proíbe e pune a discriminação em razão da deficiência, o Decreto-Lei 3/2008 que é uma ferramenta obrigatória para a elegibilidade de alunos com necessidades educativas especiais (NEE) para que possa beneficiar de apoios dos serviços da educação especial. A Lei de Bases do Sistema Educativo onde se fará referencia a alguns pontos relevantes para o estudo em questão, principalmente os princípios gerais da educação especial. Também se fará uma alusão à Constituição Portuguesa que é a principal lei do país, por outras palavras é a lei suprema do país. Não é nossa intensão esmiuçar a Constituição, apenas se apresentam os artigos que dizem respeito aos cidadãos portadores de deficiência e os seus direitos e os artigos referentes à educação. Faz-se, ainda uma menção à Carta Educativa do Concelho de Armamar, principalmente no que concerne à educação. Por fim, compara-se o antigo e o novo regime de acessibilidades - Do Decreto-Lei nº 123/97 para o Decreto-Lei nº 163/06.

Na segunda parte deste trabalho, constituído pelo estudo empírico, apresentam-se e analisam-se os resultados obtidos dos questionários colocados ao público-alvo da amostra. O objetivo do questionário passa por recolher dados para fundamentar a pesquisa do referido estudo, nomeadamente o conhecimentos que os entrevistados têm sobre a lei da acessibilidade e da sua exequibilidade e, a opinião destes sobre a formação dos professores, o papel dos professores do ensino regular, os professores e a educação inclusiva e os conceitos de inclusão/integração.

Elucida-se a natureza do problema e metodologia da investigação, focando aspetos como a problemática em estudo, através do seu enquadramento, do esclarecimento da pergunta de partida que deu origem a este trabalho.

Finalmente, a terceira parte é reservada às conclusões do trabalho de investigação.

Assim, esta dissertação pretende ser um modesto contributo para clarificar a problemática da acessibilidade em torno dos alunos que sejam deficientes motores, ao mesmo tempo uma chamada de atenção para a necessidade de um maior rigor na aplicação da lei, onde o fazer, realizar e experimentar, são processos fundamentais de qualquer aprendizagem.

Desta forma, torna-se necessário criar acessos opcionais para que o processo de aprendizagem seja efetivo e acessível a todos…

I PARTE

Enquadramento Teórico

1- ACESSIBILIDADE

" Hoje em dia torna-se cada vez mais óbvio que a acessibilidade constitui o elemento básico e fundamental do direito à igualdade de participação de qualquer pessoa, quer tenha deficiência ou não. Sempre que uma actividade exclua alguém, meramente porque se torna impossível o acesso a um lugar ou a percepção do que lá ocorre, existe, de princípio, uma forma de exclusão e, consequentemente, de descriminação."

(The European Concept for Accessibillity, 2001)

A promoção da acessibilidade constitui um elemento fundamental na qualidade de vida das pessoas, sendo um meio imprescindível para o exercício dos direitos que são conferidos a qualquer membro de uma sociedade, contribuindo decisivamente para um maior reforço dos laços sociais, para uma maior participação cívica de todos aqueles que a integram e, consequentemente, para um crescente aprofundamento da solidariedade no Estado social de direito.

A acessibilidade devido à sua importância na sociedade em que vivemos tem vindo a ser alvo de várias investigações, que têm levado a um número considerável de definições. Estas têm em conta a essência do seu emprego, contudo no seu âmago, todas elas estão orientadas para a mesma problemática, algo que permite a todos uma participação e integração na sociedade. Tendo em conta esta perspetiva, apresentam-se algumas dessas definições:

De acordo com o Dicionário de Língua Portuguesa, 2003, p. 20, acessibilidade significa "*facilidade de acesso a; facilidade na obtenção de, conjunto de condições a serviços, equipamentos ou edifícios destinados a pessoas com mobilidade reduzida ou com necessidades especiais"*.

Segundo a Organização das Nações Unidas (ONU), a definição de acessibilidade "é o processo de conseguir a igualdade de oportunidades em todas as esferas da sociedade".

Na opinião de Condorcet (2006) *apud* Tangarife, (2007, p. 35), "*A consideração do termo acessibilidade não poderá ser ditada por meras razões da solidariedade, mas, sobretudo, por uma conceção de sociedade realmente, onde todos deverão participar, com direito de igualdade, e de acordo com as suas características próprias*".

A acessibilidade surge como tributo imprescindível na sociedade permitindo que todos possam desfrutar das mesmas oportunidades na educação, no trabalho, na habita-

ção, no lazer, na cultura e as novas tecnologias da informação e comunicação (Amengual, 1994) *apud* Tangarife, (2007, p. 35)

Para Tavares Filho (2003) *apud* Tangarife , (2007 p. 36) "*as categorias de acessibilidade fazem parte de um conjunto de fatores interdependentes que não podem ser tratados de maneira isolada. Encontra-se embutido no próprio conceito de acessibilidade um especto que tem sido amplamente utilizado e que se refere a um desenho de espaços urbanos, edificações, transportes e produtos tecnológicos que atendam a todas as pessoas"*.

O coordenador do Comitê de Acessibilidade em Web da instituição e deficiente visual brasileiro declara que "o termo acessibilidade está ligado à superação de barreiras, segundo o qual todos são iguais perante a lei sem distinção de qualquer natureza".

De acordo com Queiroz (2006) *"a aplicação da acessibilidade, tem origem nos obstáculos arquitetónicos que serviam e servem de barreiras que impedem o acesso de pessoas com deficiência a lugares de uso comum e público"*.

Para Sassaki (2004, p. 36), *"a acessibilidade não mais se restringe ao espaço físico, à dimensão arquitetónica"*. Este autor ainda divide, o conceito de acessibilidade em seis dimensões: arquitetónica, comunicacional, metodológica, instrumental, programática e atitude, mostrando que todas essas dimensões são importantes e, na sua opinião se faltar uma, compromete o sucesso das outras.

Depois destas definições, pode-se concluir que o termo acessibilidade surge, mormente, associado a pessoas que possuem uma qualquer deficiência e na (im) possibilidade que elas têm em utilizar um serviço, um produto ou até mesmo uma atividade, todavia, este está cada vez mais presente na sociedade atual. Uma vez que as dificuldades com que as pessoas com deficiência se deparam são, muitas das vezes, as mesmas que as pessoas não deficientes mas, com outras limitações, nomeadamente as crianças, os idosos, as pessoas obesas, as mães com carros de bebés, pessoas que falam línguas diferentes e a todos aqueles indivíduos que por qualquer motivo apresentem uma limitação funcional que lhes impossibilite ou dificulte a realização de uma determinada tarefa. O objetivo primordial passa por criar e assegurar a acessibilidade para todos com a criação de ambientes acessíveis, sem barreiras físicas e que permitam a acessibilidade e participação de todos. Desta forma constrói-se uma sociedade melhor, mais justa e mais igualitária, já os ambientes não-acessíveis são reservados apenas à uma minoria da população, aqueles que não apresentam qualquer limitação física ou de qualquer outra espécie.

Lisa Kauppinen, Presidente da Federação Mundial de Surdos, referiu que "*uma sociedade que é boa para as pessoas com deficiência é uma sociedade melhor para todas as pessoas*".

Apesar de todos os exemplos de casos em que a acessibilidade é importante, este estudo vai incidir na acessibilidade de pessoas deficientes motoras, mais concretamente nas condições que as escolas do primeiro ciclo do Agrupamento Gomes Teixeira – Armamar oferecem a alunos com deficiência motora.

A acessibilidade transformou-se numa ferramenta fundamental para promover a autonomia e uma integração mais efetiva de todos na sociedade, na sua ausência, todas as pessoas com deficiência ou mobilidade limitada, não conseguirão utilizar os bens e serviços existentes na sociedade.

As pessoas com deficiência têm o direito a viver de forma independente e a participar na sociedade, devem poder usar as infraestruturas disponíveis na Sociedade (edifícios públicos, hospitais, escolas e transportes), todavia isto só é possível a partir do momento em que as barreiras de acessibilidade sejam extintas ou reduzidas. Mas o que se assiste na realidade é que no que respeita aos espaços públicos das nossas cidades, verifica-se que estes não são, em geral, acessíveis. Existe uma elevada percentagem de edifícios públicos e de utilização pública que são total ou parcialmente inacessíveis a pessoas com problemas de mobilidade. Estes edifícios pertencem à administração pública central (por exemplo, escolas, museus, tribunais, repartições de finanças), à administração pública local (por exemplo, sedes e serviços de municípios e juntas de freguesia) e aos privados (por exemplo, hotéis, cinemas, restaurantes, lojas).

Para que possamos falar de acessibilidade na verdadeira aceção da palavra, ter-se-á de construir e melhorar as infraestruturas que permitam uma efetiva participação na sociedade. Esta preocupação terá de partir de todos nós, mas o governo, através da aplicação da legislação e planos de ação que obriguem as entidades públicas e privadas a garantir a acessibilidade nos espaços públicos, nos equipamentos coletivos, nos transportes, na comunicação e informação, não pode ilibar-se das suas responsabilidades. Mas, desenganem-se aqueles que pensam que a falta de acessibilidade por parte das pessoas com deficiência está apenas relacionada com as barreiras arquitetónicas e que basta adequar os edifícios às necessidades destes, ficando os problemas resolvidos. Esquecem-se, porém, que a grande barreira a esta acessibilidade prende-se com o fator mental-intrínseco e não com o que é visível-extrínseco. Desta forma exige-se que as reformas sejam feitas de dentro para fora e não vice-versa. De acordo com o Secretaria-

do Nacional para a reabilitação e integração das pessoas com deficiência – 2.ª Edição, "*É necessário realizar uma verdadeira mudança de mentalidades, para que o reconhecimento das deficiências seja parte dos hábitos culturais dos agentes da construção civil e do urbanismo*".

Ulteriormente a estas reformas dever-se-á, imperiosamente, intervir tendo em conta as necessidades de cada um, sem esquecer os recursos quer do meio, quer de cada indivíduo. Para que isto aconteça ter-se-á de proceder ao levantamento das necessidades e dos recursos financeiros e traçar objetivos.

Para que esta população "especial" se sinta perfeitamente integrada, os instrumentos de acessibilidade deverão ser fornecidos de forma a poderem construir a sua autonomia, e só quando estes indivíduos se sentiram mais autónomos poderão usufruir desta sociedade. Não basta ter inteligência para resolver os problemas das pessoas com deficiência, por vezes basta ter alguma "habilidade" para contornar as dificuldades.

Existe algum desconhecimento, na população em geral, sobre as necessidades de acessibilidade das pessoas com necessidades de mobilidade, persistindo, igualmente, a ideia de que a supressão das barreiras físicas favorece apenas os cidadãos com deficiência. Só muito lentamente esta ideia começa a ser substituída pelo conceito mais recente de desenho universal, que estende as vantagens da acessibilidade autónoma a todas a pessoas, independentemente da sua idade, estatura, capacidades, deficiências ou outras características.

1.1- EVOLUÇÃO HISTÓRICA DE ACESSIBILIDADE

Nos finais da década de 40, empregou-se o termo acessibilidade para designar o acesso de pessoas com deficiência, estando desta forma, no surgimento dos serviços de reabilitação física e profissional.

Na década de 50, viveu-se a fase da integração, que duraria cerca de 40 anos, altura em que foi substituída, gradualmente, pela fase da inclusão. Para esta fase muito contribuiu a mudança de mentalidades, onde a prática da reintegração de adultos reabilitados quer na própria família, quer no mercado de trabalho, esbarrava na existência de barreiras arquitetónicas nos espaços urbanos, nos edifícios e nos meios de transporte, que muito dificultavam o acesso das pessoas com deficiência.

Na década de 60, assistiu-se por parte de algumas universidades americanas às primeiras experiências de supressão de barreiras físicas existentes nos seus campos. Nesta década, o grande interesse da acessibilidade prendeu-se com os lugares onde se formavam indivíduos, uma vez que era daqueles espaços que se poderia começar a mudar mentalidade e igualar as oportunidades de acesso ao ensino superior.

Na década de 70, aumentaram as preocupações e os debates sobre a eliminação de barreiras arquitetónicas, bem como a operacionalização das soluções idealizadas. Para o incremento desta preocupação contribuiu o surgimento do primeiro Centro de Vida Independente (CVI) do mundo, que veio mudar e abandonar a ideia de que um indivíduo com deficiência era sinónimo de isolamento e dependência da família ou instituições. Na origem deste centro esteve um conjunto de sujeitos com deficiência que resolveram não depender do que estava institucionalmente estipulado e sair às ruas para protestar. Entre elas estava Ed Roberts, que fundou, em 1972, em Berkeley, Califórnia, o primeiro Centro de Vida Independente do mundo - uma ONG - organização não-governamental sem fins lucrativos, que ressaltou as potencialidades das pessoas com deficiência muito severas e possibilitou a criação de recursos e serviços de apoio para essas pessoas, equivocadamente consideradas incapacitadas. O grande objetivo deste centro era promover uma vida independente, produtiva, e de melhor qualidade para quem possui deficiência, fornecendo à pessoa com deficiência os serviços essenciais que lhe possibilite viver com mais independência na comunidade, assumindo maior controlo sobre sua própria vida.

Este movimento foi o mote para que hoje existam mais de 500 Centros de Vida Independente nos Estados Unidos, que atuam com a cooperação de governos, universi-

dades e empresas do setor privado, sendo que existe uma legislação para garantir fundos, infraestrutura e pessoal a tais centros.

Na década de 80, ocorreu o ano internacional das pessoas com deficiência (1981), assistiu-se, também, a um interminável número de verdadeiras campanhas a nível mundial, que alertavam a sociedade para as barreiras arquitetónicas que as pessoas com deficiência tinham de se deparar diariamente. Exigiam não só a eliminação das barreiras arquitetónicas (desenho adaptável), onde a preocupação passa pela adaptação de ambientes inacessíveis, como também a não inclusão de barreiras arquitetónicas nos novos projetos de engenharia (desenho acessível), onde a preocupação assentava na exigência aos engenheiros, arquitetos e desenhistas urbanísticos a não incorporação de elementos obstrutivos nos seus projetos. Tanto no desenho adaptável como no acessível, o beneficiado específico é a pessoa com deficiência. Na segunda metade da década de 80, surgiu o conceito de inclusão contrapondo-se ao de integração.

Na década de 90, começou a ficar cada vez mais claro que a acessibilidade deveria seguir o exemplo do desenho universal ou desenho para todos, onde se pretende uma adaptação do meio à população, ou mais precisamente, produtos, serviços e equipamentos destinados a serem usados pelo público em geral, de modo a poderem ser também utilizados por idosos e pessoas com deficiência. Podemos falar de dois mundos, o mundo real e o virtual.

O grande objetivo deste novo modelo é o de simplificar a vida de todos, qualquer que seja a idade ou (in) capacidade, para que todas as pessoas e não só as que têm necessidades especiais, mesmo que temporárias, possam integrar-se totalmente numa sociedade inclusiva.

O grande impulsionador desta ideia e criador da terminologia Universal Design foi Ron Mace, um arquiteto americano que se movimentava em cadeira de rodas, que em, 1987 acreditou que esse era o surgimento não de uma nova ciência ou estilo, mas a perceção da necessidade de aproximarmos às coisas que projetamos e produzimos, tornando-as utilizáveis por todas as pessoas. Na década de 90, o próprio Mace criou um grupo com arquitetos e defensores destes ideais para estabelecer os sete princípios do desenho universal. Estes conceitos são mundialmente adotados para qualquer programa de acessibilidade plena.

A realização de um projeto em Desenho Universal obedece a 7 princípios básicos:

· Uso equitativo
· Flexibilidade no uso
· Uso simples e intuitivo
· Informação percetível
. Tolerância ao erro
. Menor esforço físico
. Tamanho e espaço para aproximação e uso

1- **Utilização equitativa:** São espaços, objetos e produtos que podem ser utilizados por pessoas com diferentes capacidades, tornando os ambientes iguais para todos. Estabelece, ainda, que os produtos sejam úteis e vendáveis a pessoas com diversas capacidades proporcionando a mesma forma de utilização a todas elas;
2- **Flexibilidade de utilização:** Deve respeitar uma ampla gama de indivíduos, preferências, habilidades e capacidades individuais, possibilitando que se escolha a forma de utilização mais adequada. Neste principio pretende-se que o design de produtos ou espaços que atendem pessoas com diferentes habilidades e diversas preferências, sendo adaptáveis para qualquer uso;
3- **Uso simples e intuitivo**: O uso do design deve ser de fácil compreensão independente da experiência, conhecimento do idioma, nível de formação ou da capacidade de concentração do utilizador;
4- **Informação percetível:** Estabelece que a comunicação da informação seja eficaz, através de diferentes modos (pictográfico, verbal ou táctil) para que satisfaça todos. Fornece eficazmente ao utilizador a informação necessária, qualquer que sejam as condições ambientais/físicas existentes ou as capacidades sensoriais do utilizador, ou seja, a informação necessária é transmitida de forma a atender as necessidades do recetor, seja ela uma pessoa estrangeira, com dificuldade de visão ou audição;
5- **Tolerância ao erro:** este principio prevê que se minimize os riscos e reações adversas e possíveis consequências de ações acidentais ou involuntárias;
6- **Esforço físico mínimo:** pode ser utilizado de forma eficaz e confortável com um mínimo de fadiga;
7- **Tamanho e espaço para aproximação e uso:** Determina que o tamanho e espaço para aproximação, alcance, manipulação e uso sejam adequados, independente do tamanho do corpo, postura ou mobilidade.

O Desenho para Todos assume-se, assim, como instrumento privilegiado para a concretização da acessibilidade e, por extensão, de promoção da inclusão social.

1.2- ACESSIBILIDADE EM PORTUGAL

Em Julho de 2009 a Assembleia e o Presidente da República ratificaram a Convenção da Organização das Nações Unidas (ONU) sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, a partir desta data a acessibilidade passou a ser considerada um direito humano devidamente enquadro sob o ponto de vista legal ao nível da Constituição da República Portuguesa. Consequentemente toda a legislação portuguesa terá que estar em conformidade com o recomendado neste documento.

Portugal ao longo dos últimos 30 anos tem apresentado alguns avanços na área da acessibilidade, mais concretamente nos seus três domínios: tecnologias da sociedade da informação, transportes e meio edificado e via pública. Vamos dar, especial, ênfase ao meio edificada e via pública.

1.3- ACESSIBILIDADE NO MEIO EDIFICADO E NA VIA PÚBLICA

A **Lei de Bases da Reabilitação de 1989 (Lei 9/89)** definia no Art.º 13.º referente à acessibilidade e mobilidade o seguinte conceito: *"A acessibilidade visa eliminar as barreiras físicas que dificultam a autonomia e a participação plena na vida social."* Pelo que está exposto neste artigo, pode-se ver a ideia que Portugal tinha sobre a acessibilidade, mas isso era o que estava escrito, pois na prática o que assistia era outra coisa.

A concessão de um subsídio para quem realiza-se obras no intuito de eliminar as barreiras arquitetónicas que dificultavam ou impediam a mobilidade das pessoas com deficiência no acesso ou deslocação no local de trabalho vinha contemplado no **Decreto-Lei n.º 247/89, de 5 de Agosto** relativo ao regime de apoio técnico e financeiro a programas de reabilitação profissional de pessoas com deficiência, e respetivo **Despacho Normativo n.º 99/90, de 6 de Setembro**. A particularidade deste Decreto-Lei prendia-se com o facto de este subsídio só ser concedido às entidades que admitissem pessoas com deficiência, ou mantivessem nos seus quadros trabalhadores que se tenham tornado deficientes.

Mas foi apenas em 1997 que se assistiu, em Portugal, à introdução duma das principais medidas para a promoção da acessibilidade e que veio de certa forma revolucionar o significado do conceito de acessibilidade. Esta revolução deveu-se à publicação do **Decreto-Lei n.º 123/97 de 22 de Maio**, que aprova as normas técnicas destinadas a permitir a acessibilidade das pessoas com mobilidade condicionada nos edifícios públicos, equipamentos coletivos e via pública. Este Decreto-Lei foi criado, especificamente, para resolver os problemas referentes à acessibilidade no meio edificado e nas vias públicas, deixando de fora os outros dois domínios da acessibilidade, os transportes e as tecnologias da sociedade da informação.

Os efeitos práticos deste Decreto-Lei apenas se fizeram sentir nos projetos de novas construções, mas mesmo aqui, com falta de rigor na aplicação das normas técnicas. Mas na eliminação de barreiras arquitetónicas já existentes este Decreto-Lei teve poucas repercussões, apesar de no Art.º 4.º vir referido que "*As instalações, edifícios e estabelecimentos, bem como respetivos espaços circundantes, a que se refere o artigo 2º, já construídos e em construção que não garantam a acessibilidade das pessoas com mobilidade condicionada terão de ser adaptados no prazo de sete anos, para assegurar*

o cumprimento das normas técnicas aprovadas pelo presente diploma". Para estas poucas repercussões contribuíram os seguintes fatores:

a) Só na fase final dos sete anos, que era o prazo previsto para realizar as alterações, é que as Instituições manifestaram alguma preocupação;
b) Fraca eficácia sancionatória para quem não cumpria as alterações de remodelação;
c) Os mecanismos de fiscalização eram insuficientes;
d) Os recursos e apoios económicos para as obras de remodelação eram parcos;
e) Os planos municipais de intervenção destinados à criação de condições de acessibilidade, simplesmente, não existiam na maioria dos casos, e quando existiam não eram tidos em conta.

No ano de 2003 e na sequência da comemoração Ano Europeu das Pessoas com Deficiência, o tema acessibilidade passou a integrar a agenda política governamental e autárquica. Durante este ano assistiu-se a inúmeras campanhas de sensibilização com o intuito de alertar as pessoas para esta problemática, já que esta não era apenas problema de quem apresentava uma deficiência.

Ainda neste ano, foi criado um projeto denominado de rede Nacional de Cidades e Vias com Mobilidade para Todos, tendo como impulsionador a Associação Portuguesa de Planeadores de Território (APPLA) e o gradual empenhamento de 80 municípios apoiantes da construção de vilas e cidades mais acessíveis. Este projeto tinha o propósito apresentar o diagnóstico das barreiras existentes em determinadas zonas e a posterior resolução durante um período máximo de três anos, através de um Plano de Intervenção de Acessibilidade (PIA).

A 8 de agosto de 2006 foi publicado o **Decreto-Lei 163/2006**, que veio substituir o **Decreto-Lei 123/97**. Este novo Decreto-Lei veio estipular novos prazos para a aplicação das normas técnicas de acessibilidade para construções existentes; veio corrigir e melhorar os mecanismos fiscalizadores através da responsabilização de três entidades públicas, a Direcção-Geral dos Edifícios e Monumentos Nacionais; Inspeção-geral da Administração do Território e as Câmaras Municipais e veio, também, elevar o valor das coimas, que no Decreto-Lei anterior eram de baixo valor. Uma novidade que este novo Decreto-Lei introduziu foi o alargamento do âmbito de aplicação das normas técnicas de acessibilidades aos edifícios habitacionais, garantindo-se assim a mobilidade sem condicionamentos, quer nos espaços públicos, quer nos espaços privados.

A 28 de agosto deste mesmo ano é publicada a **Lei n.º 46/2006**, que previne, proíbe e pune a discriminação em razão da deficiência, sob todas as suas formas, e sancionar a prática de atos que se traduzam na violação de quaisquer direitos fundamentais, ou na recusa ou condicionamento do exercício de quaisquer direitos económicos, sociais, culturais ou outros, por quaisquer pessoas, assim como a discriminação de pessoas com risco agravado de saúde. De entre as várias práticas discriminatórias mencionadas nesta lei, pode-se destacar "a recusa de fornecimento ou o impedimento de fruição de bens ou serviços"; "a recusa ou a limitação de acesso ao meio edificado ou a locais públicos ou abertos ao público"; "A recusa ou a limitação de acesso a estabelecimentos de ensino, públicos ou privados, assim como a qualquer meio de compensação/apoio adequado às necessidades específicas dos alunos com deficiência".

No campo da acessibilidade Portugal ainda contou com o precioso contributo que o Plano de Ação para a Integração das Pessoas com Deficiências ou Incapacidade aprovado na **Resolução do Conselho de Ministros n.º 120/2006** de 21 de setembro (PAIPDI) e o Plano Nacional de Promoção da Acessibilidades, aprovado **Resolução do Conselho de Ministros n.º 9/2007**, de 17 de Janeiro (PNPA). Destes dois planos fazem parte uma série de medidas que servem de suporte à legislação concernente à acessibilidade e promovendo a sua aplicação. É objetivo destes Planos a construção de uma rede global, coerente e homogénea em matéria de acessibilidades, suscetível de proporcionar às pessoas com mobilidade condicionada, ou dificuldades sensoriais, condições iguais às dos restantes cidadãos de forma a eliminar todos os atos de discriminação ou exclusão.

Todos estes esforços legislativos são a prova da crescente preocupação que Portugal tem relativamente ao tema acessibilidade. Havendo ainda muito por fazer, é de louvar a iniciativa de instituições em promoverem o aumento da qualidade de vida das pessoas com deficiência através da sua integração na sociedade.

O futuro da acessibilidade em Portugal não deve ser dissociado do que pode ser esperado a nível internacional, e em particular dos países onde a taxa de deficiência seja elevada.

1.4- ACESSIBILIDADE NAS ESCOLAS PORTUGUESAS

1.4.1- ESCOLAS DO PLANO CENTENÁRIO E A ACESSIBILIDADE

As escolas do plano dos centenários fazem parte da memória de todos nós. Quem não se lembra da sua escola primária? Quem não se lembra da sua sala de aula? Quem não se lembra do lugar onde aprendeu a ler as primeiras letras e a escrever as primeiras palavras? Quem não se lembra da sua professora primária, que por este ou por aquele motivo marcou a nossa personalidade? Não é nosso objetivo retratar as nossas memórias, contudo achamos pertinente fazer uma viagem às nossas memórias passadas.

O nosso propósito em mencionar neste trabalho as escolas do plano centenário, é mostrar até que ponto estavam ou não projetadas e edificadas para receber alunos com necessidades educativas especiais, em particular os que apresentaram uma deficiência física. Muitas destas escolas ainda se encontram no ativo como escolas básicas do 1.º ciclo como são o caso das escolas do 1.º ciclo do Agrupamento de Escolas Gomes Teixeira – Armamar que foram alvo de investigação. Muitas destas escolas foram já desativadas na década de 90. Para isso contribuiu por um lado a falta de alunos nos meios rurais e por outro pela política de concentração dos alunos do 1º ciclo do ensino básico em escolas de maior dimensão, os chamados centros escolares.

A construção de escolas do plano do centenário proliferou em Portugal entre as décadas de 1940 e 1960. Foram construídas na sequência das comemorações do duplo centenário da Independência e da Restauração de Portugal, 800 e 300 anos respetivamente.

Carvalho de Rómulo (1985) *apud* (Pimenta, 2006, p.42) escreve "*O ano de 1940 foi um ano de glória para o Estado Novo. Completaram-se então, nesse ano, dois centenários: o da fundação da Nacionalidade, em 1140, e o da Restauração em 1640. As comemorações iniciaram-se no dia 4 de Junho, pelas 12 horas, quando o Chefe do Estado hasteou a bandeira da Fundação no Castelo de Guimarães. Todos os Portugueses foram convidados a desfraldar igual bandeira naquele mesmo momento exacto e, em particular, foi semelhante acto efectuado em todas as escolas do país, na presença dos alunos, de acordo com a ordem exarada na portaria de 19 de Abril do referido ano*."

O Governo de Salazar em 1940 lançou o plano dos centenários, designação tornada oficial pelo artigo 7.º da Lei n.º 1985, de 17 de Dezembro de 1940 e, tinha como principal objetivo a organização e a instalação de todos os estabelecimentos de ensino

primário fundamentais à instrução do povo português, de maneira que nenhuma criança deixasse de ter escola ao seu alcance e que cada escola tivesse edifício próprio e devidamente apropriado para o seu funcionamento.

Contudo esta vontade de Salazar não se efetivou uma vez que estas escolas não estavam preparadas fisicamente para receber crianças com necessidade educativas especiais, nomeadamente aquelas que apresentavam uma deficiência física. Podemos chegar a esta constatação depois de uma análise da arquitetura destas escolas.

Os projetos das escolas primárias foram aprovados pela Direcção-Geral dos Edifícios e Monumentos Nacionais em 1935 e elaborados pelos arquitetos Raul Lino e Rogério de Azevedo. As escolas seriam construídas em série, mas cada escola seria adaptada às caraterísticas da arquitetura local, tendo em conta os materiais aplicados, as condições climatéricas, o número de alunos a receber. Por Despacho Ministerial de 10 de Fevereiro de 1941, referente à utilização de edifícios escolares, ficou estipulado que os edifícios onde se achem instalados os serviços dependentes do Ministério da Educação não podiam, sem autorização especial, ser utilizados para os fins diferentes daqueles a que se destinavam, nomeadamente para bailes, reuniões mundanas ou festas carnavalescas, ou seja, nas escolas só podiam desenvolver-se atividades escolares.

Por norma, cada escola era constituída por uma, duas ou quatro salas de aula, com um a área que ronda os 50 a 100 metros quadrados. Normalmente tinha três casas de banho, uma para os professores, outra para os alunos do sexo masculino e outra para os do sexo feminino, existência de um hall de entrada, um alpendre coberto que era onde os alunos brincavam quando estava a chover e um recinto ao ar livre que era o recreio. Algumas destas escolas tinham dois pisos.

Estas escolas tinham algumas particularidades como por exemplo a separação de sexos por sala, a existência do retrato do Chefe de Estado em cada sala, a bandeira nacional e por cima do quadro o crucifixo. Para além destes detalhes, ainda se podem apontar outros:

a) Sala de aula com o mínimo de 30 metros quadrados e a superfície luminosa suficiente;
b) Carteiras ou mesas para o mínimo de 20 alunos;
c) Mesa e cadeira para o regente;
d) Estante para o material de ensino;
e) Suporte para mapas;
f) Cabides para vestuário dos alunos;

g) Quadro preto de superfície não inferior a 1,20 m x 0,90 m;
h) Balança ordinária e coleção de pesos e medidas;
i) Cartas de Portugal e do Império Colonial Português;
j) Mapa Mundial;

Estes pormenores visavam formar cidadãos ordeiros, cristãos e conformados, era na escola que o Estado exibia as suas diretrizes ideológicas, a escola era a via privilegiada para a doutrinação do povo, daí se considerar que Salazar defendia a desvalorização da instrução.

Com as escolas do plano dos centenários, há uma questão que se levanta: Será que elas foram projetadas tendo em conta todos os alunos, inclusive os alunos com necessidades educativas especiais, nomeadamente os alunos com deficiência física?

De facto estas escolas não estavam preparadas para estes alunos, como prova disso são as suas particularidades arquitetónicas:

a) Carteiras desajustadas, que eram de madeira e de difícil acesso para uma criança em cadeira de rodas;
b) Piso exterior irregular;
c) Escadas no acesso à escola;
d) Escadas no acesso às salas de aula;
e) Degraus no acesso às casas de banho;

É certo que estas escolas não foram projetadas para receberem alunos com necessidades educativas especiais, mas também é certo que nesta altura a educação especial era caracterizada como a "parente pobre" da educação.

Em 1945, é publicado o **Decreto-Lei nº 35401** que autoriza a criação de classes especiais de crianças "anormais", que funcionaram sob a orientação técnica do Instituto António Aurélio da Costa Ferreira e a quem cabe formar os respetivos professores.

Em 1946, assistiu-se à publicação das disposições regulamentares para a criação e funcionamento das classes especiais, para essas classes, a funcionarem nas Escolas do Ensino Primário, iriam os "deficientes" intelectuais. A primeira dessas classes especiais começou a funcionar em 1947, expandindo-se nas décadas seguintes em quantidade e a novos locais de funcionamento.

Os alunos com deficiência auditiva e os cegos continuavam entregues às Misericórdias ou outras Fundações Assistenciais. Sendo que a autorização de funcionamento era dada pela Direção Geral do Ensino Primário, podemos afirmar que o Estado assumia

a educação dos deficientes em Portugal. Estava assim, criado o Ensino Especial Oficial Público em Portugal.

2- DEFICIÊNCIA E ACESSIBILIDADE

"As pessoas com deficiência incluem aqueles que têm incapacidades duradouras físicas, mentais, intelectuais ou sensoriais, que em interação com várias barreiras podem impedir a sua plena e efetiva participação na sociedade em condições de igualdade com os outros".

(Artigo 1.º da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência)

O Homem é um ser por excelência, sendo o único a desfrutar da capacidade de traçar objetivos para a sua vida. Todavia, o alcance destes objetivos não é igual para todos, já que as pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida vêm a sua tarefa muito mais dificultada. Estas dificuldades prendem-se com o terem que lidar diariamente com os obstáculos que os espaços urbanos apresentam, na maioria dos casos, estes foram projetados para as pessoas ditas "normais".

As pessoas deficientes, ou com mobilidade reduzida têm travado ao longo dos anos uma árdua batalha no intuito, quer de conquista da sua cidadania, quer da obtenção do direito básico de se movimentar com segurança e de forma autónoma.

Esta conquista não tem sido uma tarefa fácil, tal como nos diz a história. Fazendo uma retrospetiva história facilmente se constata que as pessoas deficientes eram abandonadas à sua sorte.

Na Pré-história os deficientes por não serem úteis para a tribo eram excluídos.

Na Antiguidade Clássica as pessoas deficientes estavam consagrados à segregação, ao abandono, eram deixadas à sua sorte e expostas publicamente como aberrações, na melhor das hipóteses eram mortas. A prova da crueldade das gentes da Antiguidade Clássica estava numa lei que dava ao pai o direito de "eliminar" o seu filho deficiente.

No Império Romano os deficientes como não serviam para a guerra, eram pura e simplesmente mortos.

Na Grécia praticava-se o culto ao corpo através da idealização da beleza, a necessidade da perfeição física para participar dos jogos olímpicos e nas guerras era um dos grandes objetivos dos cidadãos, como os deficientes não podiam aspirar a esta condição, eram igualmente, eliminados. Para além deste motivo, havia ainda o aspeto religioso onde os deficientes eram olhados como entidades demoníacas, e marcadas por castigo de Deus em consequência de algum pecado praticado. Neste fator a ignorância religiosa que se vivia na época era por demais evidente.

Na Idade Média a deficiência estava associada ao pecado. Mas foi na época do Renascimento que a atitude perante a deficiência mudou e olhou-se para a necessidade de se educar o aluno com deficiência. Para esta mudança de mentalidades muito contribuiu o despertar cientifico desta época.

Já no século XX e mais concretamente no período após a Segunda Grande Guerra Mundial (1939-1945) e, principalmente nos países que participaram naquele evento calamitoso surgiu um problema social, o que fazer com os mutilados de guerra que não podiam exercer as suas funções produtivas e sociais em consequência direta da sua deficiência e da falta de transportes e acessos para a sua mobilidade. Neste sentido Silva (2002, p.68) afirma que acessibilidade é uma questão de cidadania, *"A cidadania como exercício do acesso à cidade oferece possibilidades de interpretações: pelo lado do acesso ao meio urbano podemos ver a luta pela moradia, serviços urbanos, saúde pública entre outros; pela ótica das pessoas que lutam por acessibilidade ao meio físico despertamos para as questões das barreiras arquitetónicas e ambientais, que impedem o acesso das pessoas com dificuldade de locomoção aos bens e serviços públicos e de uso público."*

Podemos constatar que deficiência e acessibilidade são dois termos que não podem ser dissociados, uma vez que a qualidade de vida e o pleno exercício da cidadania por parte das pessoas deficientes depende muito da acessibilidade. Por isso urge reconhecer a importância da acessibilidade no ambiente físico, social, económico e cultural, na acessibilidade à saúde, à educação e à informação e comunicação, ao permitir às pessoas com deficiência o pleno gozo de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais.

Diariamente ocorrem um infindável número de situações onde as dificuldades de mobilidade por parte das pessoas com deficiência inviabilizam o acesso destas à educação, à saúde e ao trabalho. Estas situações não estão em conformidade com o que vem referenciado no art.º 4.º da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência pode ler-se que *"Os Estados Partes comprometem-se a assegurar e promover o pleno exercício de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais para todas as pessoas com deficiência sem qualquer discriminação com base na deficiência"*.

Apesar de estas pessoas fazerem parte integrante da sociedade, isso não significa que os restantes cidadãos estejam sensibilizados para a problemática das pessoas deficientes.

Infelizmente ainda existe muito preconceito quando falamos em deficiência. Muitas pessoas deficientes ainda estão escondidos e fechadas pelas suas famílias em casa.

Devido a isto, torna-se essencial olhar parar a acessibilidade não apenas do ponto de vista físico, mas principalmente olhar para ela como algo que favoreça a socialização e o convívio quer na escola quer na sociedade. Só assim se pode construir um mundo melhor onde todos são tratados com igual dignidade.

3- INCLUSÃO – ENSINO/EDUCAÇÃO INCLUSIVA

3.1- CONCEITO DE INCLUSÃO – ENSINO/EDUCAÇÃO INCLUSIVA

"As escolas devem ajustar-se a todas as crianças, independentemente das suas condições físicas, sociais, linguísticas ou outras. Neste conceito devem incluir-se crianças com deficiências ou superdotadas, crianças de rua ou crianças que trabalham, crianças de populações imigradas ou nômades, crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de áreas ou grupos desfavorecidos ou marginais"

(Declaração de Salamanca, UNESCO, 1994)

A inclusão de alunos com necessidades educativas especiais nas turmas do ensino regular concretizou-se a partir da Declaração de Salamanca, aprovada na Conferência Mundial de Educação Especial em 1994. Esta deliberação contribuiu para a democratização das oportunidades educacionais. Contudo a integração destes alunos só não será feita caso "… *existam fortes razões para agir de outra forma*". (Declaração de Salamanca, UNESCO, 1994, p. 2)

Ao falarmos de inclusão teremos que, forçosamente falar, quer numa escola inclusiva, quer numa educação inclusiva, onde a inclusão de alunos com necessidades educativas especiais não pode ser encarado como mais um problema mas sim como uma revolução, inovação e acima de tudo como um desafio para os profissionais, que lidam diariamente com estas crianças. Este desafio só fará sentido se estiver revestido de um profissionalismo de todos profissionais da educação.

De seguida serão apresentadas algumas opiniões sobre os conceitos de inclusão, ensino e educação inclusiva.

O conceito de inclusão surgiu nos Estados Unidos da América no distante ano de 1986 graças a um movimento que tinha como principal objetivo a inclusão nas escolas regulares de crianças com necessidade educativas especiais, ou seja, crianças ou jovens deficientes. Este movimento denominou-se de Regular Education Iniciative (REI).

Inclusão pode ser olhada como o processo pelo qual, a sociedade se adapta, para poder incluir, nos seus sistemas sociais gerais, pessoas com necessidades especiais e, simultaneamente, prepará-las para assumirem os seus papéis na sociedade. A inclusão constitui-se, então, um processo bilateral, no qual as pessoas, ainda que excluídas pro-

curam, em parceria, equacionar problemas, decidir sobre soluções e efetivar a equiparação de oportunidades para todos (Sassaki, 1997, p.41).

Na definição da UNESCO, educação inclusiva significa que a escola deve garantir um ensino de qualidade a todos os alunos, quaisquer que sejam as suas aptidões. Todos os alunos devem ser tratados com respeito e beneficiar das mesmas oportunidades de aprender em conjunto.

Ensino inclusivo pode ser definido como um processo através do qual se promove a participação de todos os alunos nas atividades escolares, incluído aqueles que padecem de alguma deficiência.

De acordo com o que se apresentou num seminário sobre a Educação Integrada do International Disability and Development Consotium (IDDC) em 1998, o ensino inclusivo reconhece em todas as crianças, deficientes ou não, a capacidade para aprender, embora cada uma ao seu ritmo; respeita as diferenças das crianças (idade, género, língua, raça, religião e a deficiência); permite que as práticas pedagógicas e as metodologias vão de encontro às necessidades de todas as crianças; promove uma sociedade inclusiva e é um processo dinâmico em constante evolução.

No ponto 6 da **Declaração de Salamanca** sobre a inclusão pode ler-se o seguinte, "*Inclusão e participação são essenciais à dignidade humana e ao gozo e exercício dos direitos humanos. No campo da educação, tal se reflete no desenvolvimento de estratégias que procuram proporcionar uma equalização genuína de oportunidades. A experiência em muitos países demonstra que a integração das crianças e jovens com necessidades educacionais especiais é mais eficazmente alcançada em escolas inclusivas que servem a todas as crianças de uma comunidade*".

Já sobre a escola inclusiva a mesma declaração refere no ponto 7 que " *o princípio fundamental da escola inclusiva é o de que todas as crianças deveriam aprender juntas, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que possam ter. As escolas inclusivas devem reconhecer e responder às diversas necessidades de seus alunos, acomodando tanto estilos como ritmos diferentes de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade a todos através de currículo apropriado, modificações organizacionais, estratégias de ensino, uso de recursos e parcerias com a comunidade (...) Dentro das escolas inclusivas, as crianças com necessidades educacionais especiais deveriam receber qualquer apoio extra que possam precisar, para que se lhes assegure uma educação efetiva (...)* ".

Depois de uma análise atenta do que vem na Declaração de Salamanca, podemos aludir que todas as crianças têm a mesma igualdade de direitos, neste caso à educação, pois só assim se poderá falar em aplicação dos direitos dos seres humanos. Sendo assim, exige-se o cumprimento dos princípios da Declaração de Salamanca que Portugal subscreveu. Que todos os alunos tenham oportunidades iguais de acesso a serviços de qualidade que lhes permitam o sucesso, a ser educados em ambientes inclusivos, em turmas regulares das escolas da área das suas residências.

O **Conselho Nacional de Educação** no parecer n.º 3/99 de 17 de fevereiro escreveu que educação inclusiva é "*um sistema de educação e ensino onde os alunos com necessidades educativas especiais, incluindo os alunos com deficiências, são educados na escola do bairro, em ambientes de sala de aula regulares, apropriados para a idade (cronológica), com colegas que não têm deficiências e onde lhes são oferecidos ensino e apoio de acordo com as suas necessidades individuais*".

Desta forma recomenda que "*a educação de crianças e jovens com NEE, no contexto da escola inclusiva, não pode desenvolver-se de forma isolada. Deve fazer parte de uma estratégia global de educação. Nesse sentido, importa criar uma cultura que valorize, no interior das escolas, a solidariedade e o espírito de equipa, em detrimento do individualismo egoísta e do espírito de competição*".

O conceito de escola inclusiva implica uma nova postura da escola comum, que propõe no projeto pedagógico, no currículo, na metodologia de ensino, na avaliação e na atitude dos educadores, ações que favoreçam a interação social e sua opção por práticas heterogêneas. A escola compreende os seus professores, prepara-se, organiza-se para oferecer educação de qualidade para todos, inclusive para os educandos que apresentam necessidades educacionais especiais. Inclusão, portanto não significa simplesmente matricular todos os discentes com necessidades educacionais na turma/grupo do ensino regular, ignorando suas necessidades educacionais específicas, mas significa dar ao professor e à escola o suporte necessário à sua ação pedagógica. (PCN – Adaptações Curriculares MEC 1999, p.17).

O termo inclusão dever-se-á traduzir na introdução do aluno na turma do ensino regular, onde sempre que possível deve receber todos os apoios educativos adequados, contando-se para esse fim, com um acompanhamento apropriado às suas características e necessidades.

De acordo com o Dicionário de Língua Portuguesa, Dicionários Editora, Porto Editora, 2003, p. 924, inclusão significa ato ou efeito de abranger, compreender ou inte-

grar, ato ou efeito de inserir ou acrescentar. Esta definição pode-nos levar a concluir que inclusão significa incluir crianças e jovens com necessidades educativas especiais numa turma do ensino regular, de forma que estes alunos tenham uma equidade educativa, onde haja a garantia de igualdade, quer no acesso quer nos resultados.

No quadro da equidade educativa, o sistema e as práticas educativas devem assegurar a gestão da diversidade da qual decorrem diferentes tipos de estratégias que permitam responder às necessidades educativas dos alunos. Deste modo, a escola inclusiva pressupõe individualização e personalização das estratégias educativas, enquanto método de prossecução do objetivo de promover competências universais que permitam a autonomia e o acesso à condução plena da cidadania por parte de todos. (Decreto-Lei 3/2008 de 7 de janeiro)

Nos últimos anos, principalmente após a Declaração de Salamanca (1994), tem vindo a afirmar-se a noção de escola inclusiva, capaz de acolher e reter, no seu meio, grupos de crianças e jovens tradicionalmente excluídos. Esta noção, dada a sua dimensão eminentemente social, tem merecido o apoio generalizado de profissionais, da comunidade científica e de pais. (Decreto-Lei 3/2008 de 7 de janeiro)

O conceito de inclusão, desde a sua origem, tem levantado algumas controvérsias, levantando um coro de opiniões que não são unanimes. A Inclusão de alunos NEE, ainda é dúbia e complicada, chegando mesmo a ser mal entendida por professores, auxiliares, pais, especialmente pelos pais dos outros alunos e pelos próprios alunos. A inclusão não pode ser um procedimento unicamente socializador. Não interessa implementar políticas sem haver uma formação contínua dos professores do ensino regular e uma consciencialização dos restantes agentes educativos para que se possa falar em plena inclusão dos alunos no contexto educacional e escolar.

Uma escola inclusiva é uma escola onde toda a criança é respeitada e estimulada a aprender de acordo com as suas capacidades, mas numa sala do ensino regular, desta forma a inclusão é entendida como a introdução de um aluno com necessidades educativas especiais numa turma de ensino regular da mesma faixa etária e a tempo inteiro, sem descurar os meios necessários para que estes possam aceder ao currículo regular tendo em vista o sucesso educativo destes alunos.

Para Bautista et al (1997, pp.383-384) “As possibilidades educativas e de integração da criança com deficiências associadas não é tema que se debata, uma vez que todos têm direito, não apenas à educação, mas sim à educação em função das suas próprias possibilidades ou particularidades.” A educação deve ser heterogénea, abarcando

interesses e necessidades diferentes. Este autor considera ainda que "Desenvolvendo um trabalho conjunto entre pais e profissionais, pode mostrar-se e demonstrar-se que é possível exigir o direito e aspiração da criança multideficiente a uma educação normal e regularizadora".

O número de alunos com NEE que fazem parte das turmas do ensino regular tem vindo a aumentar significativamente nos últimos 20 anos. Para isto muito contribuiu a tão falada e famigerada igualdade de oportunidades, contudo, para que esta se concretize torna-se fundamental, para além da inclusão destes alunos nas turmas no ensino regular, criar condições para que estes alunos possam usufruir de oportunidades de educação fora da turma do ensino regular. Neste campo, o empenho do sistema em responder de forma cabal a esta problemática tem sido por demais evidente ao longo dos últimos anos. Todavia, ainda há um grande caminho para trilhar e, para que esse caminho seja convenientemente trilhado torna-se necessário desbravar alguns preconceitos e mentalidades e acima de tudo que se responsabilize todos os agentes envolvidos na educação destes alunos nomeadamente, a escola que deverá ser a responsável pelo incremento de um projeto educativo coerente e igualitário no que concerne às oportunidades, os pais/encarregados de educação que deverão acompanhar o seu educando assim como estarem informados sobre o seu percurso, os professores, quer os do ensino regular, quer os da educação especial e os serviços de psicologia e orientação que os agrupamentos de escolas dispõem. Só quando existir um vínculo entre estes agentes é que se poderá falar e ter uma educação de qualidade e de igualdade para as crianças com necessidade educativas especiais. A escola terá de se assumir como um espaço solidário, onde todos, mas todos terão o mesmo lugar na descoberta do mundo através das mesmas oportunidades.

A inclusão quando bem aplicada trás vantagens:

a) Pode assumir um papel fundamental na ajuda da fragmentação do ciclo de pobreza e exclusão. As famílias com crianças deficientes são habitualmente excluídas, a qual, infelizmente, aumenta quanto maior for o flagelo da pobreza. É aqui que se pede à escola, ao ensino que sejam inclusivos, dando aos alunos deficientes a oportunidade de desafiar os preconceitos, pois só assim poderão ver a sua confiança aumentar e falarem de si, das suas limitações sem qualquer tipo de problemas, desta forma edificam o seu futuro na sociedade;
b) O ensino inclusivo dá às crianças e jovens a oportunidade de continuarem no seu meio, na sua família. Ao Colocar as crianças longe das suas casas e famílias para

frequentarem escolas especiais, é uma contradição dos seus direitos à casa, à família e ao seu envolvimento na comunidade;

c) O ensino para todos pode vir a ser reforçado e melhorado com a implementação do ensino inclusivo. Quando um professor se depara com um aluno deficiente na sua sala de aula, vai desenvolver estratégias e metodologias pedagógicas centradas nas crianças, o que vem beneficiar não só os alunos deficientes mas também os restantes alunos da turma;

d) O ensino inclusivo pode ajudar a ultrapassar a discriminação. As atitudes e posições discriminatórias relativamente às pessoas deficientes teimam em permanecer na nossa sociedade, contribuindo para isso a falta de consciência e de informação da maioria dos cidadãos. Aqui a escola assume um papel marcante na mudança de mentalidades. Tendo as crianças mais capacidade para aceitar as diferenças do que os adultos e, com serão os adultos e os cidadãos de amanhã, se na escola conviverem com as crianças deficientes, aprenderão a não discriminar e a aceitar a diferença.

De acordo com Luís de Miranda Correia «o princípio da "inclusão" não deve ser tido como um conceito inflexível, mas deve permitir que um conjunto de opções seja considerado sempre que a situação o exija. Somos pela inserção do aluno com NEE, mesmo com NEE severas, na classe regular, "sempre que isso seja possível", mas acreditamos também na salvaguarda dos seus direitos, que possa ser posta em causa caso não se respeitem as características individuais e as necessidades específicas podem fazer com que a sua permanência a tempo inteiro na classe regular não seja a modalidade de atendimento mais eficaz.» (Correia, 1999, p. 34)

3.2- A ESCOLA INCLUSIVA

«A Escola Inclusiva não, é contrariamente ao que muitos pensam, uma utopia. Existem Escolas no nosso país, algumas das quais situadas em áreas carenciadas, que podemos designar como verdadeiramente INCLUSIVAS. Para que mais as portas de mais escolas se abram a mais crianças, a todas as crianças, é simplesmente necessário que (...) sobretudo, os pais, os profissionais, os governantes e a população em geral acreditem que a escola inclusiva é qualquer coisa por que vale a pena lutar»

(In Escola Inclusiva da Utopia à Realidade, 2000, pág. 24).

Ao assumirmos uma educação inclusiva, estamo-nos a comprometer com a edificação de uma sociedade inclusiva, onde a ideia de progresso assenta nos valores duradouros e universais da fraternidade, liberdade e igualdade. Como nos lembra e alerta o fundador do Movimento da Escola Moderna Portuguesa e percursor da educação inclusiva em Portugal, Sérgio Niza, "Para construirmos uma sociedade inclusiva, sabemo-lo hoje, também teremos de construir uma escola inclusiva. Tudo o que contrarie esse contrato assumido em Salamanca, contraria o futuro que, então, nos propusemos projetar." (Niza, pp. 139-149).

O direito à Educação tomou-se, ao longo das últimas décadas, um direito de cidadania. Deste modo, a Escola de e para todos, a Escola Inclusiva, é um dos maiores desafios para todos aqueles que são responsáveis pela educação das crianças, dos jovens e dos adultos, já que o acesso a uma escola de qualidade faz, efetivamente, a diferença. Ter ou não ter acesso à Educação, pode fazer a diferença entre aqueles que têm uma vida pessoal e social bem-sucedida, e aqueles que são objeto de exclusão, de discriminação e de segregação. Por isso, as exigências da Escola Inclusiva devem ser; **pedir muito a todos, adaptar-se a cada um** e **não desistir de ninguém**.

Embora a inclusão da criança com deficiência na escola regular não seja um facto novo a nível mundial, foi a partir de 1994, com a publicação pela ONU da Chamada Declaração de Salamanca sobre princípios, políticos e prática em educação especial, que o termo Educação Inclusiva ganha força.

A base do chamado paradigma de Inclusão está na crença de que a diversidade é parte da natureza humana, a diferença não é um problema, mas uma riqueza. Uma soci-

edade democrática é uma sociedade para todos; uma escola democrática é uma escola para todos e Inclusão é antes de tudo, uma questão de ética.

E quem ganha com a Inclusão? Ganham todos.

Ganham as crianças com deficiência, que têm a oportunidade de usufruir de um recurso da sua comunidade, de vivenciar a riqueza do espaço escolar, de conviver com parceiros que lhes oferecem modelos de ação e aprendizagem impensáveis numa educação segregada;

Ganham também as outras crianças, que aprendem a conviver com a diversidade, aprendem a respeitar e a conviver com a diferença. Serão, certamente, adultos muito melhores, muito mais cuidadosos.

Ganham os educadores, que enriquecem a sua formação e a sua prática, pelo crescimento que o desafio de educar a todos lhes proporciona.

Ganham as famílias, que passam a ver o seu filho como um cidadão que tem direito a partilhar os recursos que a sua comunidade dispõe;

Ganha, em última instância a comunidade como um todo, que se torna num espaço mais democrático, que entende que todos os seus membros são igualmente dignos.

A UNESCO, em cooperação com o Governo de Espanha e na tentativa de fomentar a aplicação concreta da Declaração Mundial de Escola para Todos, comprometem-se na Conferência de Juntien (1990), em promover a Escola Inclusiva e realizam uma Conferência Mundial sobre as Necessidades Educativas Especiais, Acesso e Qualidade. Desta Conferência surgiram importantes documentos, sobre princípios, políticas e práticas na área das NEE, constituindo assim, a Declaração de Salamanca (1994).

De acordo com o que vem determinado na Declaração de Salamanca, o princípio fundamental das Escolas Inclusivas consiste em todos os alunos aprenderem juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem. Estas escolas devem reconhecer e satisfazer as necessidades dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos, através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com as respetivas comunidades. É preciso, portanto, um conjunto de apoios e de serviços para satisfazer o conjunto de necessidades educativas especiais dentro da escola.

Toda a filosofia da Escola Inclusiva está centrada na Escola. Nesta perspetiva, no que diz respeito ao seu funcionamento, torna-se imperioso a adoção de algumas medidas, nomeadamente:

a) Organização dos horários e das atividades de modo a proporcionar condições para a formação contínua de professores; a abertura da Escola aos pais, de modo que entre estes e os professores se estabeleçam laços frequentes e estreitos, no sentido de haver uma maior colaboração entre a escola e a família;
b) Abertura da escola à comunidade quer para que os alunos desenvolvam projetos de trabalho no exterior, quer para estimular os serviços da comunidade com a escola.

No que concerne aos alunos com NEE, existem algumas formas de auxiliar o professor do ensino regular, nomeadamente:

a) A colaboração com os colegas, com técnicos e com os pais;
b) A utilização da cooperação e ajuda entre alunos;
c) A utilização de diferentes meios para ajudar a lidar com problemas de comportamento e diminuir o seu próprio stress.

Mas estas medidas só surtirão efeito se existir, imperiosamente, uma necessária vontade política e individual, dado que sem a colaboração ativa de todos os agentes da cena educativa não se implementam práticas inovadoras. Assim, é preciso passar do querer/dever fazer para o saber fazer. É preciso conceber e viver a diferença como algo de positivo e de que se gosta, e levantar, deste modo, muitas das barreiras que impedem as escolas de adotarem políticas e práticas mais inclusivas que levem a que a escola se afirme cada vez mais como comunidade educativa inclusiva.

3.3- O PAPEL DO PROFESSOR NA ESCOLA INCLUSIVA

"Há muitos professores realmente bons. Há muitos professores que compreendem perfeitamente os alunos que aprendem de forma diferente. Mas há alguns professores que ensinam sempre de uma mesma maneira e esperam que todos os alunos se adaptem ao seu modelo. Se estes o não fizerem, alguma coisa estará errada com eles."

(Pai de um aluno de 7.º ano
in Fisher, G., e Cumming, R.(1995).
When your chid has LD: A survival guide for parents.
Minneapolis: Free Spirit Publishing Inc.)

Ao longo dos tempos os professores foram, são e serão confrontados com esta mudança, nas nossas escolas e na própria sociedade.

Felizmente existem, hoje, alguns professores que se demarcaram do velho ritual do desenvolvimento da aula, demonstrando uma maior abertura à mudança que a escola mas também a sociedade exige. O trabalho do professor já não é feito de forma "costumeira", mas sim de crítico, pesquisador, inquiridor, preocupado, atencioso, inovador.

Os professores deverão "dar as mãos" e juntos remar de forma a dirigirem-se pelo caminho da inclusão. Para que isto aconteça os professores terão, forçosamente, que acompanhar a mudança e pôr de lado o conceito de que já "aprendi o que tinha a aprender" e consciencializar-se que a aprendizagem é feita ao longo de toda a vida.

Sobre isto, Torres S. J. (1995, p. 179) escreve que "não será suficiente dispor de um grupo profissional com grande formação teórica e prática para que automaticamente se produza uma mudança qualitativa (…) no sistema educativo. É necessário (…) disponibilidade de espaços e recursos adequados (…)"

Os professores devem manifestar interesse e preocupação em buscar novos conhecimentos, que é a única forma de verem as suas práticas pedagógicas reforçadas e aperfeiçoadas com qualidade que hoje o ensino exige, contudo esta busca e requalificação não deve ser encarada como uma obsessão, porque pode-se correr o risco de não valorizar os pontos mais importantes no processo ensino/aprendizagem.

O professor tem, também, de se aperceber que o processo de aprendizagem é diferente de aluno para aluno e consequentemente as respostas terão de estar em conformidade com as necessidades de cada aluno. O professor tem de ter consciência que está perante um grupo multicultural onde impera a heterogeneidade, e não perante um con-

junto de crianças que segue na mesma direção de igual modo, visto que cada uma tem o seu ritmo. Sanches, 2006, p.79, reforça esta ideia afirmando: "*aprender a trabalhar com a diferença para que cada um possa viver com a sua diferença é o grande desafio da escola e dos seus profissionais e é isso que vai fazer mudar tudo.*"

O professor possui um papel fundamental na integração/inclusão destes alunos, contudo ele não pode estar sozinho nesta luta, é essencial proporcionar e conceder o devido apoio aos professores no intuito de se tornarem mais reflexivos, críticos e naturalmente mais confiantes na sua árdua tarefa, tornando-a mais eficaz.

A inclusão de alunos com necessidades educativas especiais é uma realidade, que deve ser vista como uma revolução, inovação e não como um problema difícil, ou até mesmo impossível de ser enfrentado. Portanto, as instituições de ensino e os profissionais que nelas estão envolvidos devem estar preparados para recebê-los. Os professores precisam de ter interesse em querer procurar conhecimentos, aperfeiçoando as suas práticas com qualidade de ensino, tornando-se, assim, mais aptos para responder às necessidades de cada um de seus alunos através do desenvolvimento de estratégias pedagógicas que facilitem a aprendizagem de todas as crianças, de forma a progredirem o melhor possível.

A escola foi ao longo de muitos anos um espaço inacessível e quase incomunicável, hoje nota-se alguma mudança, assistindo-se, cada vez mais, a um intercâmbio entre professores, uma maior abertura com o meio envolvente nomeadamente com a comunidade e a família, este aspeto veio contribuir para responder de forma mais ativa e efetiva às necessidades dos alunos com necessidades educativas especiais. Ou seja, a escola terá de mudar e acompanhar a evolução. Porém a transformação, não pode passar de meras palavras bem escritas pelos "entendedores" em educação, a mudança terá de ser estrutural, onde as perspetivas de intervenção sejam evidentes. Todavia, este processo de mudança não ocorre de um dia para o outro e, como nos diz Ainscow, (1998, p.27) " tornar uma escola inclusiva não é tarefa fácil". Não é uma tarefa fácil, contudo a escola tem de olhar para a criança como um todo, e não apenas como a criança aluno, só assim se conseguirá respeitar os três níveis de desenvolvimento, nomeadamente, o académico, sócio emocional e o pessoal. Por sua são estes três níveis que vão permitir ao aluno com necessidades educativas especiais usufruir de uma educação apropriada de forma a maximizar o seu potencial.

Por isso e segundo a Declaração de Salamanca (1994, p. 11), o pilar fundamental das escolas inclusivas é o do que *"todos os alunos devem aprender juntos, sempre que*

possível, independentemente das dificuldades e diferenças que apresentam. Estas escolas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-os aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos, através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com as respectivas comunidades".

3.4- ALGUMAS PROCLAMAÇÕES SOBRE A ESCOLA INCLUSIVA

Numa escola para todos, cada um de nós é parte integrante dela e a todos assiste o direito de ser incluído. O direito à igualdade de oportunidades está consignado na Declaração Universal dos Direitos do Homem, e deve aplicar-se a todos.

A Constituição Portuguesa propõe no n.º 1 do artigo 74, «garantir o direito à igualdade de oportunidades de acesso e êxito escolar».

Na Declaração de Salamanca, (UNESCO, 1994), subscrita por 88 governos e 25 organizações internacionais determina que: «aqueles com NEE devem ter acesso à escola regular, que deve acomodá-los dentro de uma pedagogia centrada na criança capaz de satisfazer tais necessidades».

A Declaração de Salamanca, (UNESCO, 1994), proclama: «Escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatória criando comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva, um mundo onde caibam muitos mundos».

O Decreto – LEI n.º 3/98 de 7 de janeiro, mostra a criação de condições para a adequação do processo educativo às necessidades educativas especiais dos alunos com NEE; define, também, os apoios especializados a prestar na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário dos sectores público, particular, cooperativo ou solidário.

É necessário que a realidade deixe de ser uma miragem, tendo então que existir mudanças, a nível jurídico e legislativo que garantam os direitos previstos, mudanças organizativas e de gestão ao nível das escolas, mudanças a nível pessoal do professor e de outros intervenientes, apoio aos alunos normais numa perspetiva de escolarização de todos, mudanças ao nível da natureza e da estrutura do currículo e por fim mudanças nos modelos de apoio individual aos alunos.

4- ACESSIBILIDADE E INCLUSÃO

Apesar da relação que há entre estes dois termos, há aspetos que diferem de um termo para o outro. A Acessibilidade é a responsável por retirar os obstáculos do caminho deixando-o livre. A inclusão convida para além de passar pelo caminho desimpedido pela acessibilidade a participar, em consequência disto, podemos dizer que a acessibilidade é passiva enquanto a inclusão é ativa. A inclusão vai muito para além da dimensão da infraestrutura física, ela convida novos membros da comunidade a participarem integralmente.

Outro aspeto em que diferem tem a ver com a visão de cada um dos termos, a acessibilidade está mais direcionada para os espaços, já a inclusão está mais vocacionada parra a vertente humana. Ambos os termos se complementam, poder-se-á considerar que a inclusão é filha da acessibilidade. Podemos chegar a esta conclusão devido ao facto de se defender a existência de espaços acessíveis que favoreçam a liberdade de movimento, onde a participação de todos é algo expectável e desejado. A acessibilidade é um fazer para - uma tarefa do século XX. A inclusão é um fazer com - uma visão do século XXI.

Todavia, a acessibilidade, por si só, não leva à inclusão, pois de nada adianta estar tudo acessível se não há igualdade de oportunidades. Só haverá esta igualdade de oportunidades quando se conseguir mudar as mentalidades, não basta fazer cumprir a lei, que é a parte mais fácil, torna-se fundamental uma mudança de mentalidades, mas aí o caminho é mais árduo de percorrer.

Estes dois termos fazem, cada vez mais, parte do nosso quotidiano, todavia não basta falar em acessibilidade e inclusão, é necessário que se desenvolvam ações. Uma pessoa deficiente sempre teve, tem e terá dificuldades em participar na sociedade em pé de igualdade com as pessoas sem deficiência. Os deficientes foram sempre isolados não só pela sociedade mas também pela família, sempre foram alvos de preconceito por parte da comunidade. A luta deve ser no sentido de se alcançar uma sociedade inclusiva, nos trabalhos de investigação de Cláudia Werneck (2005, p. 50) pode-se ler a seguinte definição de sociedade inclusiva: *"Uma sociedade inclusiva deve ser capaz de contemplar todas as condições humanas e encontrar meios para que cada indivíduo, do mais "**privilegiado**" ao mais "**vulnerável**", por qualquer razão e ponto de vista, tenha o direito de contribuir com seu melhor talento para o bem comum".* Depois de lermos estas

sábias palavras, fácilmente constatamos que a nossa sociedade ainda não é verdadeiramente inclusiva.

A falta de acessibilidade obstrui a participação das pessoas deficientes na sociedade limitando a possibilidade de um maior contato social, reduzindo-se assim a sua condição de cidadania. O que se assite muitas vezes é ao isolamento destas pessoas por não conseguirem e não terem a oportunidade de conviver com a restante sociedade, muito por esta não conseguir lidar com a diferença e estar muito direcionada parra o individualismo.

Torna-se fundamental que a sociedade nos dias de hoje substitua os seus sentimentos de caridade, piedade e desprezo, por sentimentos como o respeito e inclusão. Construíndo-se desta forma uma sociedade onde a pessoas deficientes tenham o direito e oportunidade de participar da mesma forma que os não deficientes.

O caminho a seguir será o de uma sociedade democrática, acessível e inclusiva onde não se atenda apenas aos desejos da maioria, mas sim aos desejos de todos, e quando referimos todos, é mesmo todos independentemente da cor, credo, língua, raça, deficiência. Esta sociedade deve ser pautada pela igualdade de oportunidades para uma vida digna enquanto seres humanos. Só assim se poderá construir uma sociedade mais digna, onde todos terão de dar o seu contributo através de gestos e atitudes que promovam a inclusão social.

4.1- ACESSIBILIDADE, UM CAMINHO PARA A INCLUSÃO

Ao falar-se de acessibilidade está-se, imperativamente, a falar de inclusão, daí se considerar que estes dois termos não podem estar dissociados, sendo mesmo considerados os conceitos chave no princípio da vida livre e autónoma das pessoas deficientes.

Hoje é cada vez mais evidente que a inclusão das pessoas deficientes na sociedade é dificultada pela falta de acessibilidade física. Nunca é demais referir que quando se fala de inclusão, esta não tem a ver apenas com as pessoas deficientes, mas com todas aquelas que não fazem parte dos padrões normais da sociedade, ou seja, aquelas que possuem mobilidade reduzida temporária, provocada por fatores como idade, gravidez.

Infelizmente a acessibilidade urbana ainda é um dos principais entraves para inclusão social das pessoas portadoras de deficiência ou mobilidade reduzida.

O acesso aos transportes, aos estabelecimentos comerciais, às repartições públicas e privadas, enfim, à vida, é fundamental para que as pessoas com deficiência possam exercer os seus direitos tal como vem consagrado na constituição portuguesa: "*Todos os cidadãos têm a mesma dignidade social e são iguais perante a lei. Ninguém pode ser privilegiado, beneficiado, prejudicado, privado de qualquer direito ou isento de qualquer dever em razão de ascendência, sexo, raça, língua, território de origem, religião, convicções políticas ou ideológicas, instrução, situação económica, condição social ou orientação sexual*". (Art.º 13.º, pontos 1 e 2)

Terminamos este ponto com uma frase que podia muito bem ser o ponto de partida para futuros trabalhos de investigações **SEM ACESSIBILIDADE NÃO HÁ INCLUSÃO ...**

5- CONCEITO DE INTEGRAÇÃO

Como escreve Neves (2009, p. 31) *"O termo Integração, tem a sua origem no conceito de normalização e aproxima-se muito do conceito de meio menos restritivo possível, que se usa em sentido lato para referir a prática de integrar física, social e pedagogicamente na máxima medida possível, a criança com NEE na escola regular."*

Para Sassaki (1997, pp. 30) *"A ideia de integração surgiu para derrubar a prática de exclusão social a que foram submetidas as pessoas deficientes por vários séculos. A exclusão ocorria em seu sentido total, ou seja, as pessoas portadores de deficiências eram excluídas da sociedade para qualquer atividade porque antigamente elas eram consideradas inválidas, sem utilidade para a sociedade e incapazes para trabalhar, características estas atribuídas indistintamente a todos que tivessem alguma deficiência.*

A integração também pode ser entendida como sendo um conceito que deseja, sempre que as condições o permitam juntar as crianças com NEE junto das crianças ditas normais na mesma sala de aula.

A Integração não surge do nada, ela exige uma apreciação prudente de todas as capacidades da criança no intuito de se delinear um conjunto de estratégias educativas tendo em conta as necessidades.

Para Bautista (1997, pp. 383-384) "*a integração é uma filosofia ou um princípio de oferta de serviços educativos que se põe em prática mediante a provisão de uma variedade de alternativas de ensino, e aulas adequadas ao plano educativo de cada aluno, permitindo a máxima integração educacional, temporal e social entre alunos deficientes e não deficientes*"

A integração é um processo de inserção dos alunos com necessidades educativas especiais (NEE) no ensino regular e pode ser qualificada como um *"fenómeno complexo que vai muito além de colocar ou manter alunos NEE em classes regulares. É parte do atendimento que atinge todos os aspetos do processo educacional"*. (Pereira, 1980, p. 3)

O processo de integração também pode ser definido *"como aquele que tem por objetivo incorporar física e socialmente as pessoas portadoras de deficiência, a fim de usufruírem dos bens socialmente produzidos, habilitando-as, oferecendo-lhe os instrumentos contemporâneos para o exercício da cidadania"*. (Machado, 1988, p. 13)

Já Correia & Cabral, (1997, p. 20) considera que *"Quando o conceito de integração consiste apenas no reconhecimento do direito que assiste ao aluno de frequentar a escola regular e quando a prática de integração se concretiza apenas na sua colocação na escola, isto é, se a integração física não estiver articulada com a necessária integração social e académica, tal prática resulta falaciosa e irresponsável"*.

A integração escolar poderá hoje ser definida como uma prática educativa desenvolvida fundamentalmente no contexto dos estabelecimentos do ensino regular, suscetível de produzir mudanças ao nível das atitudes perante a diferença, qualquer que seja o campo onde esta se venha a manifestar e do saber – fazer dos agentes educativos diretamente implicados no processo.

A integração deve ser encarada como um conjunto contínuo de serviços disponíveis para as crianças com NEE caracterizando-se por:

a) Atender as NEE das crianças.
b) Preparar serviços coordenados de professores regulares e professores especializados etc.
c) Elaboração de planos educativos individuais (PEI) para cada criança com deficiência.
d) Fomentar a educação mais apropriada para cada criança, num ambiente menos restrito possível.
e) Garantir novas oportunidades para a criança com NEE sempre as suas necessidades educativas especiais se alterem.
f) Criar sala de apoio e um professor especializado para intervir e ajudar a criança com NEE.

A criança com NEE tem mais vantagens se fizer parte ativa nas atividades com os outros colegas, aceitando e respeitando as suas diferenças. Jorge Coelho da Silva refere que integrar não poderá ser:

a) Regresso de todas as crianças com NEE (sobredotadas ou com deficiências) as salas de ensino regular, em apoio de serviços.
b) Eliminar centros ou outras instituições, para jovens com deficiências profundas, que não beneficia da escola.

A incapacidade ou insegurança sentidas, relativamente ao desenvolvimento de estratégias de ensino aprendizagem adequadas condicionam, evidentemente, o êxito de integração. Deste modo, consequências mais ou menos relevantes e resultados mais ou

menos significativos, estão articulados com a existência, ou não de orientações precisas para a prática de integração.

A integração numa forma mais simplista pode ser encarada como a possibilidade que se dá à pessoa com deficiência ou problemas no seu desenvolvimento viva e convi-va em sociedade, que tenha pleno acesso á educação. Ou seja, isto significa que todas as crianças independentemente das suas dificuldades devem ter acesso ao ensino, ainda que este seja feito de forma diferente através de programas individualizados para cada criança e com objetivos de acordo com as suas necessidades, eliminando todas as barrei-ras e as diferenças de forma a estabelecer uma relação entre as crianças "tidas normais" e "não normais".

Para que se possa falar em integração escolar, dever-se-á desenvolver uma polí-tica de ensino onde haja uma estreita relação entre a educação especial e o ensino regu-lar, onde os objetivos educacionais sejam os mesmos. Exigindo-se que o ensino regular seja mais flexível indo, desta forma, ao encontro das necessidades dos alunos com NEE.

Na reunião de Snowdon, o conceito de integração foi largamente discutida tendo como base o princípio de que a integração não significa que todas as crianças devam ser colocadas em escolas regulares, sem que para isso não se tenha em consideração as suas necessidades educativas especiais.

O processo de integração não pode ser apresentado e muito menos visto como um fim, já que nas escolas regulares muitos dos alunos com NEE acabam por cair no esquecimento e serem completamente ignorados. Para que isto não aconteça, o modelo de integração educacional deve ser encarado como um processo duplo aos problemas de cada um, deve ter-se sempre em conta a criança e não a sua deficiência.

No ensino regular, o professor é o protagonista, uma vez que é ele que lida diari-amente com o aluno com NEE, é ele que tem de encontrar estratégias adaptadas às ne-cessidades dos alunos de modo a proporcionar-lhes um desenvolvimento e crescimento harmonioso, mas isto tudo sem esquecer os restantes alunos que fazem parte da turma onde o aluno com NEE está inserido.

Relativamente ao papel do professor do ensino regular, Correia & Cabral (1997, pp. 17-43), acrescenta, *"sem a formação necessária para responder às necessidades educativas destes alunos, não conhecendo, muitas vezes, a natureza dos seus problemas e as implicações que tem no seu processo educativo, os professores do ensino regular não lhes podem prestar o apoio adequado"*. A inclusão de alunos com NEE na sala de aula representa um aumento de trabalho e de dificuldades na prática pedagógica por

parte do professor do ensino regular, particularmente na organização de todo o processo ensino-aprendizagem, no que respeita à planificação, às atividades e recursos diferenciados. Por este fator é que se defende, cada vez mais, que os professores deverão ter formação na área da educação especial, pois nenhum professor está livre de ter alunos com NEE, e se tiver essa formação poderá dar-lhes um atendimento mais eficaz. Contudo os recursos humanos dentro de uma escola não se podem reduzir apenas ao professor, terá forçosamente, que haver um conjunto de outros profissionais envolvidos no processo educativo de forma a encontrar respostas mais atempadas, efetivas e adequadas a cada caso, assim como os pais, que não podem ser ignorados neste processo.

A integração ligada à escola terá de ser um espaço educativo aberto, diversificado, onde cada criança encontre respostas para as suas dificuldades. O professor do ensino regular devera ter um procedimento adequado para todo o grupo. A promoção das relações sociais entre os alunos com NEE e os outros.

A integração aponta para a colocação da criança com NEE junto da criança dita "normal" para fins académicos e sociais, tendo em conta as suas capacidades e características, aproximando-a assim do ambiente normal, de modo a garantir-lhes uma educação apropriada.

A integração escolar será vantajosa para todos, ao propiciar a renovação do sistema educacional, pela incorporação da diversidade das experiências humanas. Para que isto aconteça, torna-se necessário implementar modalidades educacionais condizentes com as necessidades e os interesses dos educandos. Alem disso, a formação dos educadores deve enfatizar amplos princípios e processos de ensino/aprendizagem, retirando o carácter meramente tecnicista e instrumental das metodologias e dos procedimentos didáticos. Para isto, é necessário desmontar e desaprender estereótipos, preconceitos, mitos e outros constructos, erigidos pelo imperativo da segregação e exclusão daqueles considerados impedidos ou incapazes de aprender. A escola deverá propor alternativas e soluções, para lidar com as diferenças.

6- PLANO NACIONAL DE PROMOÇÃO DA ACESSIBILIDADE (PNPA)

A existência de barreiras arquitetónicas no acesso ao meio físico edificado constitui uma grave ofensa à qualidade de vidas dos cidadãos com mobilidade condicionada, seja ela permanente ou temporária. Com o propósito de pôr termo a esta realidade e promover a igualdade e participação de todos na sociedade, em resolução do Conselho de Ministros n.º 9/2007, de 17 Janeiro de 2007, foi aprova o Plano Nacional de Promoção da Acessibilidade (PNPA), que entra em vigor no dia seguinte ao da sua publicação até final do ano 2015. Ficando o Secretariado Nacional para a Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência (SNRIPD) responsável no termo de cada ano civil por apresentar um relatório relativo às medidas constantes no Plano.

O PNPA procede à ordenação e sistematização de um conjunto de medidas que o XVII Governo Constitucional pretende levar a cabo, visando a construção de uma rede global, coerente e homogénea em matéria de acessibilidades, suscetível de proporcionar às pessoas com mobilidade condicionada, ou dificuldades sensoriais, condições iguais às dos restantes cidadãos. (Presidência do Conselho de Ministros, resolução do Conselho de Ministros n.º 9/2007)

O conjunto de medidas inserido no PNPA visa, assim, possibilitar a este segmento populacional uma utilização plena de todos os espaços públicos e edificados, mas também dos transportes e das tecnologias de informação, o qual irá proporcionar um aumento da sua qualidade de vida e a prevenção e eliminação de diversas formas de discriminação ou exclusão. (Presidência do Conselho de Ministros, resolução do Conselho de Ministros n.º 9/2007)

O que é?

a) Conjunto de medidas que visa possibilitar às pessoas com mobilidade condicionada, ou dificuldades sensoriais, uma utilização plena de todos os espaços públicos e edificados, dos transportes e das tecnologias de informação. Integra o conjunto de medidas, apresentadas pelo Governo para construir uma rede em matéria de acessibilidades.
b) Constitui um instrumento estruturante das medidas que visam a melhoria da qualidade de vida de todos os cidadãos e, em especial, a realização dos direitos de cidadania das pessoas com necessidades especiais.

Princípios:

A elaboração do PNPA assentou nos seguintes princípios:

a) *Igualdade de oportunidades* - todos os cidadãos devem ter acesso aos serviços da sociedade, nomeadamente habitação, transporte, cultura, recreio, saúde, educação e emprego;
b) *Vida independente* - todos os cidadãos devem poder exercer livremente as tomadas de decisão sobre a sua vida e participar ativamente da vida da comunidade;
c) *Participação* - todos os cidadãos devem ter formas de conhecer e influenciar as decisões políticas de forma direta e a cada momento;
d) *Integração* - todos os cidadãos devem poder viver integrados na sua comunidade e participar ativamente nos diversos domínios da sociedade.

Horizontes temporais:

1º Período até 2010 – definidas as linhas, medidas e ações concretas:

a) Linha 1 - Sensibilizar, informar e formar;
b) Linha 2 - Assegurar a acessibilidade no espaço público e no meio edificado;
c) Linha 3 - Promover a acessibilidade nos transportes;
d) Linha 4 - Apoiar a investigação e a cooperação internacional;
e) Linha 5 - Fomentar a participação;
f) Linha 6 - Assegurar a aplicação, o controlo e a coordenação.

2º Período 2011-2015 – as ações serão definidos durante o 2.º semestre de 2010 em função do ponto de situação do PNPA que incluirá as seguintes vertentes:

a) Serão equacionados os objetivos apontados pelo PNPA à luz das novas diretivas europeias e de outra documentação entretanto divulgada e relevante para o tema;
b) Será analisado o nível de implementação do Plano, tendo, nomeadamente, em consideração os pareceres do SNRIPD, das instituições envolvidas na sua prossecução e outras organizações não-governamentais que atuam na área da deficiência. Com base nos resultados deste ponto de situação e da conjuntura social e económica do País, caberá ao SNRIPD definir novas medidas e ações para o período de 2011 a 2015.

6.1- OBJETIVOS DO PNPA

Os objetivos definidos no PNPA decorrem da análise do seu nível de implementação, das novas diretivas europeias e da análise da conjuntura social e económica do país que permitirão consolidar o investimento intersectorial já realizado. Desta forma os objetivos do PNPA assentam nas seguintes vertentes, **sensibilizar**, **informar e formar**.

Sensibilização:

a) Sensibilizar a sociedade para o facto de a promoção da acessibilidade ser um benefício para todos, e que, portanto, deve ser valorizada e exigida pelos cidadãos como um direito básico e um critério de qualidade;
b) Sensibilizar a sociedade para o facto de a promoção da acessibilidade ser uma responsabilidade que cabe a todos: Estado, autarquias, organizações não-governamentais, entidades empregadoras e cidadãos em geral;

Informação:

a) Informar os diversos intervenientes nos sectores do urbanismo, da construção e dos transportes para a vantagem, importância e a obrigação de assegurar condições de acessibilidade;
b) Informar as pessoas com necessidades especiais e as organizações não-governamentais sobre os direitos previstos na legislação e as formas de os promover;

Formação:

a) Formar sobre o tema da acessibilidade os diversos técnicos intervenientes nos sectores do urbanismo, da construção, dos transportes, da saúde e da segurança social.
b) Assegurar a acessibilidade no espaço público e no meio edificado

Espaço Público e Meio Edificado

a) Garantir que no espaço público do meio urbano exista uma rede de percursos acessíveis que interligue todos os principais equipamentos e serviços urbanos;
b) Assegurar que os espaços públicos construídos de novo ou que sejam objeto de intervenções de remodelação sejam totalmente acessíveis;
c) Garantir a acessibilidade aos edifícios públicos e aos edifícios que recebem público;
d) Dotar os edifícios com atendimento de público de sistemas de informação adequados a todos os utentes (por exemplo, informação sonora e visual);

e) Dotar os edifícios públicos e que recebem público de sistemas de segurança adequados a todos os utentes (por exemplo, sistemas de alarme, visual e sonoro);

Promover a acessibilidade nos transportes:

Transporte individual em veículo adaptado:

a) Reavaliar o esquema de incentivos fiscais aplicáveis à aquisição e transformação de veículos destinados ao transporte de passageiros com necessidades especiais;

b) Avaliar a atribuição de incentivos e comparticipações destinados a custear despesas inerentes à propriedade do veículo, como sejam manutenção, portagens e seguros, em casos especiais devidamente fundamentados;

c) Proporcionar condições de estacionamento, mesmo em locais onde o estacionamento é restrito, atribuindo, sempre que necessário e possível, lugares reservados devidamente assinalados;

Apoiar a investigação e a cooperação internacional:

Transporte ferroviário:

a) Concluir os estudos de adaptação das instalações fixas, como estações e apeadeiros de modo a tornar toda a rede acessível às pessoas com necessidades especiais;

b) Intervir nos acessos ao interior das instalações e na circulação interna, proporcionando equipamentos acessíveis (balcões de atendimento e máquinas distribuidoras de bilhetes) e instalações sanitárias adaptadas à utilização pelas pessoas com deficiência motora;

Fomentar a participação

Transporte em autocarro:

a) Adquirir frotas de autocarros, em especial que operam no meio urbano, de modo que os seus veículos sejam de piso rebaixado e adaptados ao transporte de pessoas em cadeira de rodas, de acordo com o disposto no Decreto-Lei n.º 58/2004.

d) Fomentar a elaboração pelas entidades com responsabilidade na conceção e gestão do espaço público, de planos de supressão de barreiras no acesso às paragens, tendo em vista proporcionar boas condições às pessoas com necessidades especiais;

e) Implementar boas condições de aproximação e de acesso às paragens de autocarro, generalizando a oferta de serviços acessíveis;

Transporte em táxi:

a) Promover o desenvolvimento de serviços especiais de transporte em táxis adaptados, através de um regime de incentivos financeiros que tornem atrativa a aquisição e manutenção de viaturas adaptadas ao transporte de pessoas com deficiência motora, quer em exclusividade e em regime tarifário comparticipado ao passageiro, quer funcionando em regime de exploração aberta, podendo ser utilizados por pessoas com deficiência ou pelo público em geral, em regime tarifário não comparticipado;

Transporte fluvial:

b) Promover a adaptação dos barcos mais antigos, cacilheiros, ao transporte de pessoas com necessidades especiais, equiparando este modo de transporte, para efeitos de atribuição de incentivos e comparticipações do Estado.

c) Introduzir os sistemas e equipamentos necessários nos barcos catamaran que não se encontram ainda totalmente equipados para o transporte, em segurança, de pessoas com necessidades especiais;

Transporte aéreo:

a) Adaptar as instalações aeroportuárias, dotando-as de boas condições de acesso e de utilização por pessoas com necessidades especiais, incluindo o acesso direto ou a obrigatoriedade de utilização de meios mecânicos que evitem o transporte a pulso pelas escadas para acesso às aeronaves;

b) Disponibilizar e garantir a permanente operacionalidade de equipamentos mecânicos de elevação de pessoas com necessidades especiais, nos casos em que as instalações não ofereçam acesso direto e sem barreiras às aeronaves.

Garantir a aplicação e o controlo:

a) Assegurar que as entidades licenciadoras, da administração central e local, verificam o cumprimento da legislação na fase de licenciamento, fiscalizam a construção das obras e aplicam as coimas previstas na lei nos casos de incumprimento;

b) Assegurar a aplicação rigorosa de critérios de exceção às normas de acessibilidade, nomeadamente nos espaços públicos e meio edificado cujas características específicas possam impedir a realização de soluções convencionais;

c) Condicionar a atribuição de financiamentos do Estado, para efeitos da promoção da acessibilidade por parte de pessoas com necessidades especiais, à existência de programas municipais de promoção da acessibilidade, os quais deverão ter enquadra-

mento também noutros instrumentos de planeamento municipal já elaborados ou a elaborar, designadamente os planos de urbanismo (PU) e os planos de pormenor (PP).

7- ACESSIBILIDADE – ENQUADRAMENTO LEGAL

O objetivo básico deste capítulo é apresentar uma breve revisão da legislação sobre a acessibilidade.

A legislação foi e é criada para ser aplicada e proteger quem dela carecer, não podem passar de meras sugestões, contudo o que se observa, na maioria dos casos, é que a legislação não passa de um texto bem redigido, mas banal, repleto de chavões tais como "*A promoção da acessibilidade constitui um elemento fundamental na qualidade de vida das pessoas…*" *(Decreto de Lei nº163/2006 de 8/8)*, "*… São, assim, devidas ao Estado ações cuja finalidade seja garantir e assegurar os direitos das pessoas com necessidades especiais…*" *(Decreto de Lei nº163/2006 de 8/8)*, "*…a promoção do bem-estar e qualidade de vida da população o e a igualdade real e jurídico-formal entre todos os portugueses…*".

Da legislação espera-se que seja precisa, regulamentada, que reconheça e ofereça soluções/alternativas para as dificuldades. Da legislação não se espera que sejam um conjunto interminável de páginas mortas expelidas para o Diário da República.

Em Portugal e no campo da acessibilidade já se redigiram um considerável número de Decretos-Lei, Portarias, Leis, Decretos-Regulamentares, mas não é nosso intento efetuar um estudo minucioso de todos eles.

Sendo todos importantes, abordaremos as normas de acessibilidade que estão definidas no Decreto-Lei nº 163/2006 de 8 de agosto. Este Decreto-Lei veio revogar o Decreto-Lei nº 123/97, de 22 de maio, com o intuito de precisar melhor alguns aspetos que não facilitaram a cabal aplicação deste e alargar as normas e técnicas de acessibilidade e, definir condições de acessibilidade a satisfazer no projeto e na construção de espaços públicos, equipamentos coletivos e edifícios públicos e habitacionais. Assim como, outra legislação que achamos mais conveniente na área da acessibilidade.

7.1- DECRETO-LEI Nº 163/2006 DE 8 DE AGOSTO

A principal finalidade da difusão do Decreto-Lei 163/2006, de 8 de agosto, que atualiza as normas técnicas para melhoria da acessibilidade das pessoas com mobilidade condicionada, é encorajar e comprometer solidariamente toda a sociedade no projeto de Portugal sem barreiras.

Objetivos:

a) Solução de continuidade com o anterior diploma e correção das imperfeições constatadas.
b) Melhoramento dos mecanismos fiscalizadores, dotando-os de uma maior eficácia sancionatória.
c) Contra ordenações com coimas e sanções acessórias mais pesadas.
d) Aumento dos níveis de comunicação e de responsabilização dos diversos agentes (públicos e privados) envolvidos nestes procedimentos.
e) Novas soluções consentâneas com a evolução técnica, social e legislativa desde 1997.

Âmbito de aplicação (Art.º 2º)

1- As normas técnicas sobre acessibilidades aplicam-se às instalações e respetivos espaços circundantes da administração pública central, regional e local, bem como dos institutos públicos que revistam a natureza de serviços personalizados ou de fundos públicos.

2- As normas técnicas aplicam-se também aos seguintes edifícios, estabelecimentos e equipamentos de utilização pública e via pública:

a) Passeios e outros percursos pedonais pavimentados.
b) Espaços de estacionamento marginal à via pública ou em parques de estacionamento público.
c) Equipamentos sociais de apoio a pessoas idosas e ou com deficiência, designadamente lares, residências, centros de dia, centros de convívio, centros de emprego protegido, centros de atividades ocupacionais e outros equipamentos equivalentes.

d) Centros de saúde, centros de enfermagem, centros de diagnóstico, hospitais, maternidades, clínicas, postos médicos em geral, centros de reabilitação, consultórios médicos, farmácias e estâncias termais.

e) Estabelecimentos de educação pré-escolar e de ensino básico, secundário e superior, centros de formação, residenciais e cantinas.

f) Estações ferroviárias e de metropolitano, centrais de camionagem, gares marítimas e fluviais, aerogares de aeroportos e aeródromos, paragens dos transportes coletivos na via pública, postos de abastecimento de combustível e áreas de serviço.

g) Passagens de peões desniveladas, aéreas ou subterrâneas, para travessia de linhas férreas, vias rápidas e autoestradas.

h) Estações de correios, estabelecimentos de telecomunicações, bancos e respetivas caixas multibanco, companhias de seguros e estabelecimentos similares.

i) Parques de estacionamento de veículos automóveis.

j) Instalações sanitárias de acesso público.

l) Igrejas e outros edifícios destinados ao exercício de cultos religiosos;

m) Museus, teatros, cinemas, salas de congressos e conferências, bibliotecas públicas, bem como outros edifícios ou instalações destinados a atividades recreativas e socioculturais.

n) Estabelecimentos prisionais e de reinserção social.

o) Instalações desportivas, designadamente estádios, campos de jogos e pistas de atletismo, pavilhões e salas de desporto, piscinas e centros de condição física, incluindo ginásios e clubes de saúde.

p) Espaços de recreio e lazer, nomeadamente parques infantis, parques de diversões, jardins, praias e discotecas.

q) Estabelecimentos comerciais cuja superfície de acesso ao público ultrapasse 150 m2, bem como hipermercados, grandes superfícies, supermercados e centros-comerciais.

r) Estabelecimentos hoteleiros, meios complementares de alojamento turístico, à exceção das moradias turísticas e apartamentos turísticos dispersos, nos termos da alínea c) do nº 2 do artigo 38º do Decreto Regulamentar n.º 34/97, de 17 de Setembro, conjuntos turísticos e ainda cafés e bares cuja superfície de acesso ao público ultrapasse 150 m2.

s) Edifícios e centros de escritórios.

3- As normas técnicas sobre acessibilidades aplicam-se ainda aos edifícios habitacionais.
4- As presentes normas aplicam-se sem prejuízo das contidas em regulamentação técnica específica mais exigente (Art.º 2º).

Algumas inovações:

a) Alargamento das normas técnicas de acessibilidade a edifícios habitacionais (nº3 do Art.º 2º).
b) Impedimento de realizar operações de loteamento, urbanizações e a construção de novas edificações que não cumpram os requisitos de acessibilidades.
c) Pedidos referentes aos loteamentos instruídos com um plano de acessibilidades (Art.º 3º).
d) Nas operações urbanísticas promovidas pela Administração Pública, promotores de operações urbanísticas que não careçam de qualquer licença ou autorização camarária, certificam o cumprimento das normas legais (técnicas), através de termo de responsabilidade, que são enviados para efeito de registo, obrigatoriamente, à Direção Geral do Edifícios e Monumentos Nacionais (Art.º 4º).
e) A abertura de quaisquer estabelecimentos destinados ao público (escolas, estabelecimentos de saúde, estabelecimentos comerciais, entre outros) é licenciada pelas entidades competentes, quando o estabelecimento em causa se conforme com as normas de acessibilidade.
f) Recusa de emissão de licença ou autorização de funcionamento de estabelecimentos públicos quando não conforme com as normas técnicas. Obrigatoriedade da Câmara Municipal comunicar às entidades administrativas competentes as situações de incumprimento (Art.º 6º).
g) Direito à informação das organizações não-governamentais das pessoas com deficiência e de mobilidade condicionada ao estado e andamento dos processos de licenciamento ou autorização de operações urbanísticas, bem como das operações urbanísticas relativas a instalações e respetivos espaços circundantes da administração pública central, regional e local que não estejam sujeitas qualquer licença ou autorização administrativa (Art.º 7º).
h) Menção obrigatória no Aviso do pedido de licenciamento ou autorização da operação urbanística – Art.º 12º do D.L. 555/99, de 16 de Dezembro, que a operação é

conforme as normas técnicas de acessibilidades previstas no Decreto-Lei n.º 163/2006 (Art.º 8º).

i) A aplicação das normas técnicas sobre acessibilidades em instalações e respetivos espaços circundantes da administração central, regional e local e de edifícios, estabelecimentos, equipamentos de utilização pública e via pública já existentes são adaptados, nos seguintes prazos:

Dez anos – cujo início de construção seja anterior a 22 de Agosto de 1997.

Cinco anos – cuja construção seja posterior a 22 de Agosto de 1997.

Isentos – Todos aqueles que se encontrem em conformidade com o disposto no D. L. n.º 123/97, de 22 de Maio.

j) Após o decurso dos prazos estabelecido, a desconformidade das edificações e estabelecimentos com as normas técnicas de acessibilidade é sancionada nos termos aplicáveis às edificações e estabelecimentos novos (Art.º 9º).

Exceções

a) Às instalações, estabelecimentos, equipamentos e espaços abrangentes referidos nos nºs 1 e 2 do Artigo 2º cujo início de construção seja anterior a 22/8/1997 (prazo de adaptação de 10 anos – nº1, Artigo 9º) e posterior a 22/8/1997 (prazo de adaptação de 5 anos – nº2, Artigo 9º), não é exigível quando as obras necessárias à sua execução sejam desproporcionadamente difíceis, requeiram a aplicação de meios económico-financeiros ou não disponíveis, ou ainda quando afetem sensivelmente o património cultural ou histórico, cujas características morfológicas, arquitetónicas e ambientais se pretende preservar.

b) Introdução de mecanismos mais exigentes a observar sempre que quaisquer exceções ao integral cumprimento das normas técnicas sejam concedidas.

c) Obrigatoriedade de fundamentação.

d) Cabe às entidades competentes para aprovação dos projetos autorizar a realização de soluções que não satisfaçam o disposto nas normas técnicas bem como expressar e justificar os motivos que legitimam este incumprimento (apensação da justificação ao processo e disponível para consulta publica).

e) Nos imóveis de promoção privada tais exceções são objeto de publicitação no sítio da Internet do município respetivo.

f) Nos imóveis de promoção pública, são objeto de publicitação através de relatório anual, no sítio da Internet a que tenha acesso oficial.

g) A aplicação das normas técnicas a edifícios e respetivos espaços circundantes que revistam especial interesse histórico e arquitetónico, designadamente os imóveis classificados e em vias de classificação, é avaliada caso a caso ficando a sua aprovação dependente do parecer favorável do IPPAR (Art.º 10º e seguintes).
h) A concessão de licença ou autorização para a realização de obras de alteração ou reconstrução das edificações, já existentes à data da entrada em vigor do presente Decreto-Lei, não pode ser recusada com fundamento na desconformidade com as presentes normas técnicas de acessibilidade, desde que tais obras não originem ou agravem a desconformidade com as normas e se encontrem abrangidas pelas disposições constantes nos Artigos 9º (prazos de adaptação) e 10º (exceções).

Não se aplica (Art.º 11º)

a) Às obras em execução, aquando da sua entrada em vigor.
b) Aos projetos de novas construções cujo processo de aprovação, licenciamento ou autorização esteja em curso à data da sua entrada em vigor.

A Fiscalização compete: (Art.º 12º)

a) À Direcção-Geral dos Edifícios e Monumentos Nacionais quanto aos deveres impostos às entidades da administração pública central e dos institutos públicos.
b) À Inspeção-Geral da Administração do Território quanto aos deveres impostos à administração pública local.
c) Às Câmaras Municipais quanto aos deveres impostos aos particulares.

Responsabilidade civil (Art.º 13º e 17º)

a) Para as entidades públicas ou privadas que atuem em violação ao disposto no Decreto-Lei n.º 163/2006, incorrem em responsabilidade civil, sem prejuízo da responsabilidade contraordenacional (designadamente: projetista, diretor técnico, dono da obra, técnicos e técnicos superiores das entidades licenciadoras, etc.) ou disciplinar.

Direito de ação das associações e fundações de defesa dos interesses das pessoas com deficiência (Art.º 14º)

a) As Organizações Não Governamentais (ONG) das pessoas com deficiência e de mobilidade reduzida têm legitimidade para propor e intervir em quaisquer ações re-

lativas ao cumprimento normas técnicas de acessibilidade, beneficiando do regime especial relativo à Ação Popular, nomeadamente quanto ao pagamento de preparos e custas.

b) Constituem requisitos da legitimidade ativa das associações e fundações.

c) Inclusão expressa nas suas atribuições ou nos seus objetivos estatutários a defesa dos interesses das pessoas com deficiências ou mobilidade reduzida.

d) Não exercício de qualquer tipo de atividade liberal concorrente com empresas ou profissionais liberais.

Responsabilidade disciplinar (Art.º 15º)

Os funcionários e agentes da administração pública central, regional ou local e dos institutos públicos que deixarem de participar infrações ou prestarem informações falsas ou erradas, relativas ao presente Decreto-Lei, de que tiverem conhecimento no exercício das suas funções, incorrem em responsabilidade disciplinar, nos termos da lei geral, para além da responsabilidade civil e criminal que ao caso couber (Art.º 15º).

Responsabilidade contraordenacional (Art.º 16º)

a) Constitui contraordenação, todo o facto típico, ilícito e censurável que consubstancie a violação de uma norma que imponha deveres de aplicação, execução, controlo ou fiscalização das normas técnicas constantes do anexo ao presente decreto-lei, designadamente.

b) Não observância dos prazos (previstos nos nºs1 e 2 do Art.º 9º) para a adaptação de instalações, edifícios, estabelecimentos e espaços abrangentes em conformidade com as normas técnicas.

c) Conceção ou elaboração de operações urbanísticas em desconformidade com os requisitos técnicos.

d) Emissão de licença ou autorização de funcionamento de estabelecimentos que não cumpram as normas técnicas.

e) Incumprimento das obrigações previstas no Art.º 4º.

Coimas[1] mais elevadas (Art.º 18º)

a) Pessoas singulares de 250 a 3740,98 euros.

[1] O produto da cobrança das coimas reverte em parte para as entidades fiscalizadoras e noutra parte para a entidade pública responsável pelas políticas de prevenção, habilitação, reabilitação e participação das pessoas com deficiência.

b) Pessoas coletivas de 500 a 44 891,81 euros.
c) Negligência de 1870,49 euros e de 22 445,91 euros.

Sanções acessórias (Art.º 19º)

a) Privação do direito a subsídios.
b) Interdição de exercício da atividade, cujo exercício dependa de título público (Engenheiros, Arquitetos, etc.).
c) Encerramento de estabelecimento cujo funcionamento esteja sujeito a licença ou autorização administrativas.
d) Suspensão de autorizações, licenças ou alvarás.

7.1.1- ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE O DECRETO-LEI 163/2006

O Decreto-Lei 163/2006 define as normas técnicas de acessibilidade aplicáveis aos edifícios habitacionais e, estabelece prazos (Art.º 9.º, n.ºs 1 e 2) para adaptação das edificações existentes à data da sua entrada em vigor. Contudo os edifícios habitacionais que já existiam naquela data não estão abrangidos pelos prazos de adaptação. Em termos práticos o que advém deste princípio é a não exigência de adaptação desses edifícios.

Não se pode alegar que o Decreto-Lei 163/2006 não abarca estes edifícios e que por isso a eliminação de barreiras no seu interior precisa de "regulamentação". Para isto podem-se apresentar duas razões:

a) Estes edifícios estão abrangidos pelo Decreto-Lei 163/2006 tal como se pode ver no art.º2, n.º3 onde se faz a alusão a "edifícios habitacionais", não diferenciando, de facto, edifícios novos ou já existentes.

b) O Decreto-Lei 163/2006 estabelece regras claras para os edifícios habitacionais já existentes. Da leitura destas regras podemos constatar que os proprietários deste edifícios não estão obrigados a melhorar e/ou eliminar as barreiras que estejam em desconformidade com as normas, contudo não poderão, também, criar novas desconformidades (Art.º 3, n.ºs 1 e 2).

Em resumo: o Decreto-Lei 163/2006 pode não obrigar os proprietários a adaptar o edifício, mas isso não pode ser impedimento para que estes melhorem as condições de acessibilidade, assim como, estes não impeçam algum morador, caso precise, de realizar obras de melhoramento desse tipo. Aqui o que está em questão é a consciência de cada um.

7.2- O ANTIGO E O NOVO REGIME DE ACESSIBILIDADES

7.2.1- DO DECRETO-LEI Nº 123/97 DE 22 DE MAIO PARA O DECRETO-LEI Nº 163/06 DE 8 DE AGOSTO

As questões referentes à acessibilidade não constituem matéria de resolução simples, em que uma simples alteração legislativa possa resolver!

Desde a publicação do Decreto-Lei nº 123/97, de 22 de maio, assistiram-se a diversas críticas ao diploma por parte quer das associações quer das pessoas com deficiência. Contudo, é que desde 1997 se tem feito bastante no campo da acessibilidade no meio edificado público.

Devido a estas críticas o XVII Governo Constitucional criou um novo diploma, visando a construção de um sistema global, coerente e ordenado em matéria de acessibilidades, suscetível de proporcionar às pessoas com mobilidade condicionada condições iguais às das restantes pessoas.

O Decreto-Lei nº 163/2006, de 8 de agosto, é um diploma que mantém a filosofia de que uma cidade só é de todos e para todos quando pode ser vivida sem quaisquer dificuldades ou restrições por todos, independentemente da sua (in) capacidade. Portanto, este novo Decreto é encarado como um passo positivo com vista a reabilitação, integração e participação da pessoa com deficiência.

Uma das razões que justifica a revogação do Decreto-Lei n.º 123/97, de 22 de maio, e a criação de um novo diploma em sua substituição prende-se com a constatação da insuficiência das soluções propostas por esse diploma.

Neste sentido, o presente Decreto-Lei visa, numa solução de continuidade com o anterior diploma, mas veio corrigir as imperfeições, melhorando os mecanismos fiscalizadores, dotando-o de uma maior eficácia sancionatória. Anteriormente a fraca eficácia sancionatória, com coimas de baixo valor, fez que persistissem na sociedade portuguesa as desigualdades impostas pela existência de barreiras urbanísticas e arquitetónicas. Para além deste aspeto, o novo diploma veio aumentar os níveis de comunicação e de responsabilização dos diversos agentes envolvidos nestes procedimentos, bem como introduzir novas soluções, coerentes com a evolução técnica, social e legislativa entretanto verificada.

De entre as principais inovações introduzidas com o Decreto-Lei 163/06, é de referir o alargamento do âmbito de aplicação das normas técnicas de acessibilidades aos

edifícios habitacionais, garantindo-se assim a mobilidade sem condicionamentos, quer nos espaços públicos, como já resultava do diploma anterior e o presente manteve, quer nos espaços privados (acessos às habitações e seus interiores).

7.2.2- DIFERENÇAS ENTRE O DO DECRETO-LEI Nº 123/97 DE 22 DE MAIO PARA O DECRETO-LEI Nº 163/06 DE 8 DE AGOSTO

Comparação por capítulos		
Decreto-Lei n.º 123/97		**Decreto-Lei n.º 163/2006**
Urbanismo	↔	Via pública
Acesso aos edifícios	↔	Edifícios e estabelecimentos
Mobilidade nos edifícios	↔	
Áreas de intervenção específicas	↔	Edifícios e estabelecimentos com usos específicos
	→	Percurso acessível

Comparação por secção	
Decreto-Lei n.º 123/97	**Decreto-Lei n.º 163/2006**
Cap. 1 - Urbanismo • Passeios e vias de acesso • Passagens de peões – De superfície – Desniveladas	**Cap. 1 - Via pública** • Percurso acessível • Passeios e caminhos de peões • Escadarias na via pública • Escadarias em rampa na via pública • Rampas na via pública • Passagens de peões de superfície Passagens de peões desniveladas • Outros espaços de circulação e permanência de peões
Cap. 2 - Acesso aos edifícios • Rampas de acesso • Escadas	**Cap. 2 - Edifícios e estabelecimentos** • Percurso acessível • Átrios • Patamares, galerias e corredores • Escadas • Rampas • Ascensores • Plataformas elevatórias • Espaços de estacionamento
Cap. 3 - Mobilidade nos edifícios • Entradas dos edifícios • Ascensores	

- Corredores e portas interiores
- Balcões e guichets de atendimento
- Telefones
- Instalações sanitárias de utilização geral

Cap. 4 - Áreas de intervenção específicas

- Aplicação
- Recintos e instalações desportivas
- Piscinas
- Edifícios e instalações escolares e de formação
- Salas de espetáculos e outras instalações para atividades socioculturais
- Parques de estacionamento

- Instalações sanitárias de utilização geral
- Vestiários
- Cabines de prova
- Equipamentos de auto atendimento
- Balcões e guichets
- Telefones
- Recetáculos postais

Cap. 3 - Edifícios e estabelecimentos com usos específicos

- Edifícios de habitação – espaços comuns
- Edifícios de habitação – habitações Recintos e instalações desportivas
- Edifícios e instalações escolares e de formação
- Salas de espetáculos
- Postos de abastecimento de gasolina

Cap. 4 - Percurso acessível

- Zonas de permanência
- Alcance
- Largura livre
- Zonas de manobra
- Altura livre
- Objetos salientes
- Pisos e seus revestimentos
- Ressaltos no piso
- Portas
- Portas de movimento automático
- Corrimãos e barras de apoio
- Comandos e controlos
- Elementos vegetais
- Sinalização e orientação

7.3- LEI N.º 46/2006 DE 28 DE AGOSTO

Na sessão de 21 de Dezembro de 2006, o Conselho de Ministros aprovou o Decreto-Lei nº 34/2007 de 15-02-2007 que regulamenta a Lei n.º 46/2006, de 28 de Agosto.

A Lei n.º 46/2006 de 28 de agosto tem como principal intuito prevenir, proibir e punir a discriminação, seja ela direta ou indireta daqueles que por deficiência permanente ou momentânea ou risco agravado de saúde, na prática dos seus direitos enquanto cidadãos pertencentes a uma sociedade (Art.º 1.º). Estabelece, também, as entidades administrativas que procederão à instrução dos processos de contraordenações e a autoridade administrativa que aplicará as coimas e as sanções acessórias correspondentes pela prática de atos discriminatórios.

Esta Lei é aplicada a todas as pessoas singulares e coletivas, públicas ou privadas (Art.º 2.º). O que inclui condomínios e senhorios.

Por "**discriminação direta**" entende-se toda aquela que ocorre sempre que uma pessoa com deficiência seja objeto de um tratamento menos favorável relativamente às outras pessoas em situação comparável. Por "**discriminação indireta**" entende-se toda aquela que ocorre sempre que uma disposição, critério ou prática aparentemente neutra seja suscetível de colocar pessoas com deficiência numa posição de desvantagem comparativamente com outras pessoas. Já uma "**pessoa com risco agravado de saúde"** é aquela que sofre de uma patologia que determine uma alteração orgânica ou funcional irreversível, de longa duração, evolutiva, potencialmente incapacitante, sem perspetiva de remissão completa e que altere a qualidade de vida do portador a nível físico, mental, emocional, social e económico e seja causa potencial de invalidez precoce ou de significativa redução de esperança de vida (Art.º 3.º).

Nesta Lei lê-se, frequentemente, os termos "discriminação" e "discriminatória". São consideradas práticas discriminatórias contra pessoas com deficiência as ações ou omissões, dolosas ou negligentes, que, em razão da deficiência, violem o princípio da igualdade, de seguida apresentam-se algumas dessas práticas (Art.º 4.º):

a) A recusa de fornecimento ou o impedimento de fruição de bens ou serviços.
b) O impedimento ou a limitação ao acesso e exercício normal de uma atividade económica.

c) A recusa ou o condicionamento de venda, arrendamento ou subarrendamento de imóveis, bem como o acesso ao crédito bancário para compra de habitação, assim como a recusa ou penalização na celebração de contratos de seguros.
d) A recusa ou o impedimento da utilização e divulgação da língua gestual.
e) A recusa ou a limitação de acesso ao meio edificado ou a locais públicos ou abertos ao público.
f) A recusa ou a limitação de acesso aos transportes públicos, quer sejam aéreos, terrestres ou marítimos.
g) A recusa ou a limitação de acesso aos cuidados de saúde prestados e estabelecimentos de saúde públicos ou privados.
h) A recusa ou a limitação de acesso a estabelecimentos de ensino, públicos ou privados, assim como a qualquer meio de compensação/apoio adequado às necessidades específicas dos alunos com deficiência.
i) A constituição de turmas ou a adoção de outras medidas de organização interna nos estabelecimentos de ensino público ou privado, segundo critérios de discriminação em razão da deficiência, salvo se tais critérios forem justificados pelos objetivos referidos no n.º 2 do artigo 2.º.
j) A adoção de medidas que limitem o acesso às novas tecnologias.

Sempre uma que uma destas práticas se verifique, a pessoa lesada pode e deve pedir uma indeminização por danos patrimoniais e não patrimoniais. Esta indeminização depende da gravidade da violação dos interesses, do poder económico dos autores dessas mesmas infrações, assim como, às condições da pessoa alvo da prática discriminatória (Art.º 4.º).

Para além da indeminização, todos os que desencadearem práticas discriminatórias, podem ainda sofrer sanções acessórias, nomeadamente (Art.º 10.º):

a) Perda de objetos pertencentes ao agente;
b) Interdição do exercício de profissões ou atividades cujo exercício dependa de título público ou de autorização ou homologação de autoridade pública;
c) Privação do direito a subsídio ou benefício outorgado por entidades ou serviços públicos;
d) Privação do direito de participar em feiras ou mercados;
e) Encerramento de estabelecimento cujo funcionamento esteja sujeito a autorização ou licença de autoridade administrativa;
f) Suspensão de autorizações, licenças e alvarás;

g) Publicidade da decisão condenatória;
h) Advertência ou censura públicas aos autores da prática discriminatória.

No Artigo 15.º estão consagrados os direitos processuais das organizações de pessoas com deficiência, onde se pode ler:

a) As associações de pessoas portadoras de deficiência, previstas na Lei n.º 127/99, de 20 de agosto e todas as outras organizações cujo escopo principal seja a representação, a defesa e a promoção dos direitos e interesses das pessoas com deficiência, ou a prestação de serviços às pessoas com deficiência e suas famílias, têm legitimidade para intervir, em representação ou em apoio do interessado e com a aprovação deste, nos respetivos processos jurisdicionais.
b) As entidades referidas no número anterior, quando o requeiram, gozam do direito a acompanharem o processo contraordenacional pela prática de qualquer ato discriminatório referido no capítulo II da presente lei.
c) Em caso de crime cometido contra pessoa com deficiência, e praticado em razão dessa deficiência, as entidades referidas no n.º 1 gozam do direito de se constituírem como assistentes nos respetivos processos-crime.

7.4- CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA PORTUGUESA

Na Constituição da República Portuguesa estão consagrados os direitos fundamentais dos cidadãos, os princípios essenciais por que se rege o Estado português e as grandes orientações políticas a que os seus órgãos devem obedecer, estabelecendo também as regras de organização do poder político. A Constituição da República Portuguesa foi aprovada em 1976 e desde então já foi modificada diversas vezes.

Ao fazermos alusão à Constituição da República Portuguesa pretendemos, apenas, apresentar os artigos que dizem respeito aos cidadãos portadores de deficiência, os seus direitos e os artigos referentes à educação.

Cidadãos portadores de deficiência (Art.º 71.º)

a) Os cidadãos portadores de deficiência física ou mental gozam plenamente dos direitos e estão sujeitos aos deveres consignados na Constituição, com ressalva do exercício ou do cumprimento daqueles para os quais se encontrem incapacitados.
b) O Estado obriga-se a realizar uma política nacional de prevenção e de tratamento, reabilitação e integração dos cidadãos portadores de deficiência e de apoio às suas famílias, a desenvolver uma pedagogia que sensibilize a sociedade quanto aos deveres de respeito e solidariedade para com eles e a assumir o encargo da efetiva realização dos seus direitos, sem prejuízo dos direitos e deveres dos pais ou tutores.
c) O Estado apoia as organizações de cidadãos portadores de deficiência.

Educação, cultura e ciência (Art.º 73.º)

a) Todos têm direito à educação e à cultura.
b) O Estado promove a democratização da educação e as demais condições para que a educação, realizada através da escola e de outros meios formativos, contribua para a igualdade de oportunidades, a superação das desigualdades económicas, sociais e culturais, o desenvolvimento da personalidade e do espírito de tolerância, de compreensão mútua, de solidariedade e de responsabilidade, para o progresso social e para a participação democrática na vida coletiva.

De acordo com os artigos apresentados, podemos constatar que todos os cidadãos são iguais perante a lei, pelo menos deveriam sê-lo, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se a inviolabilidade ao direito à vida, à liberdade e à educação.

Às pessoas deficientes está garantido o atendimento especializado assim como, uma obrigação por parte do Estado em garantir-lhes uma efetiva realização dos seus direitos.

No que à educação diz respeito, a Constituição é clara quando diz que todos têm direito à educação, onde, quanto a nós, deverá haver uma igualdade de condições para o acesso e permanência na escola e a liberdade de aprender.

O que se verifica muitas das vezes é que há uma desresponsabilização por parte do Estado, pois há uma discrepância entre o que está escrito e o que se aplica na prática. Assiste-se constantemente a atropelos dos direitos básicos de igualdade e do tratamento de oportunidades das pessoas com deficiência, onde não há respeito pela dignidade humana.

7.5- LEI DE BASES DO SISTEMA EDUCATIVO (Lei n.º 49/2005 de 30 de agosto)

Não se pode falar em educação sem fazer alusão à Lei de Bases do Sistema Educativo - Lei n.º 49/2005 de 30 de agosto[2]. Não é nosso objetivo apresentar minuciosamente esta lei, apenas se vão referenciar alguns pontos que achamos relevantes para o estudo em questão, principalmente os princípios gerais da educação especial.

Âmbito e definição (Art.º 1.º)

1- A presente lei estabelece o quadro geral do sistema educativo.

2- O sistema educativo é o conjunto de meios pelo qual se concretiza o direito à educação, que se exprime pela garantia de uma permanente ação formativa orientada para favorecer o desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade.

Princípios Gerais (Art.º 2.º)

1- Todos os portugueses têm direito à educação e à cultura, nos termos da Constituição da República Portuguesa;

3- No acesso à educação e na sua prática é garantido a todos os portugueses o respeito pelo princípio da liberdade de aprender e de ensinar, com tolerância para com as escolhas possíveis, tendo em conta, designadamente, os seguintes princípios:

a) Ao Estado não pode atribuir-se o direito de programar a educação e a cultura segundo quaisquer diretrizes filosóficas, estéticas, políticas, ideológicas ou religiosas;

b) O ensino público não será confessional;

4- O sistema educativo responde às necessidades resultantes da realidade social, contribuindo para o desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade dos indivíduos, incentivando a formação de cidadãos livres, responsáveis, autónomos e solidários e valorizando a dimensão humana do trabalho.

Objetivos do Ensino Básico (Art.º 7.º)

a) Assegurar uma formação geral comum a todos os portugueses que lhes garanta a descoberta e o desenvolvimento dos seus interesses e aptidões, capacidade de racio-

[2] Segunda alteração à Lei de Bases do Sistema Educativo e primeira alteração à Lei de Bases do Financiamento do Ensino Superior.

cínio, memória e espírito crítico, criatividade, sentido moral e sensibilidade estética, promovendo a realização individual em harmonia com os valores da solidariedade social;

j) Assegurar às crianças com necessidades educativas específicas, devidas, designadamente, a deficiências físicas e mentais, condições adequadas ao seu desenvolvimento e pleno aproveitamento das suas capacidades;

o) Criar condições de promoção do sucesso escolar e educativo a todos os alunos.

Em 1986, na Lei de Base do Sistema educativa (Lei nº 46/86, de 14 de bro[3]), é definido o sentido pedagógico de integração, subjacente aos princípios gerais e organizativos de educação especial.

Modalidades especiais de educação escolar (Art.º 19.º)

1- Constituem modalidades especiais de educação escolar:

a) A educação especial;
b) A formação profissional;
c) O ensino recorrente de adultos;
d) O ensino a distância;
e) O ensino português no estrangeiro.

2- Cada uma destas modalidades é parte integrante da educação escolar, mas rege-se por disposições especiais.

Âmbito e objetivos da Educação Especial (Art.º 20.º)

1- A educação especial visa a recuperação e integração socioeducativas dos indivíduos com necessidades educativas específicas devidas a deficiências físicas e mentais.

2- A educação especial integra atividades dirigidas aos educandos e ações dirigidas às famílias, aos educadores e às comunidades.

3- No âmbito dos objetivos do sistema educativo, em geral, assumem relevo na educação especial:

a) O desenvolvimento das potencialidades físicas e intelectuais;
b) A ajuda na aquisição da estabilidade emocional;
c) O desenvolvimento das possibilidades de comunicação;
d) A redução das limitações provocadas pela deficiência;
e) O apoio na inserção familiar, escolar e social de crianças e jovens deficientes;

[3] Primeira versão da Lei de Bases do Sistema Educativo.

f) O desenvolvimento da independência a todos os níveis em que se possa processar;
g) A preparação para uma adequada formação profissional e integração na vida ativa.

Organização da Educação Especial (Art.º 21.º)

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 exijam 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 coletivas, designadamente associações de pais e de 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 aspetos pedagógicos e técnicos, e apoiar e fiscalizar o seu cumprimento e aplicação.
8- Ao Estado cabe promover, a nível nacional, ações que visem o esclarecimento, a prevenção e o tratamento precoce da deficiência.

Apoio a alunos com necessidades escolares específicas (Art.º 28.º)

Nos estabelecimentos de ensino básico é assegurada a existência de atividades de acompanhamento e complemento pedagógicos, de modo positivamente diferenciado, a alunos com necessidades escolares específicas.

Qualificação para outras funções educativas (Art.º 36.º)

1- Adquirem qualificação para a docência em educação especial os educadores de infância e os professores do ensino básico e secundário com prática de educação ou

de ensino regular ou especial que obtenham aproveitamento em cursos especialmente vocacionados para o efeito realizados em escolas superiores que disponham de recursos próprios nesse domínio.

Rede escolar (Art.º 40.º)

1- Compete ao Estado criar uma rede de estabelecimentos públicos de educação e ensino que cubra as necessidades de toda a população.
2- O planeamento da rede de estabelecimentos escolares deve contribuir para a eliminação de desigualdades e assimetrias locais e regionais, por forma a assegurar a igualdade de oportunidades de educação o e ensino a todas as crianças e jovens.

Edifícios escolares (Art.º 42.º)

4- Na conceção dos edifícios e na escolha do equipamento devem ser tidas em conta as necessidades especiais dos deficientes.
5- A gestão dos espaços deve obedecer ao imperativo de, também por esta via, se contribuir para o sucesso educativo e escolar dos alunos

7.6- DECRETO-LEI 3/2008 DE 7 DE JANEIRO

Numa dissertação de um mestrado na área da educação especial, não se pode deixar de referir o Decreto-lei 3/2008. Trata-se de uma ferramenta obrigatória para a elegibilidade de alunos com necessidades educativas especiais (NEE) para que possa beneficiar de apoios dos serviços da educação especial.

Este Decreto-Lei trouxe mudanças substanciais no modo de entender e dar resposta aos alunos com NEE, propondo, ainda, um colossal e não menos importante passo na direção de um pensamento e de uma prática inclusiva.

O Decreto-Lei mostra a criação de condições para a adequação do processo educativo às necessidades educativas especiais dos alunos com NEE; define, também, os apoios especializados a prestar na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário dos sectores público, particular, cooperativo ou solidário.

No ponto 2 do art.º 1.º pode ler-se que a educação especial tem por objetivos a inclusão educativa e social, o acesso e o sucesso educativo, a autonomia, a estabilidade emocional, bem como a promoção da igualdade de oportunidades, a preparação para o prosseguimento de estudos ou para uma adequada preparação para a vida profissional e para uma transição da escola para o emprego das crianças e dos jovens com necessidades educativas especiais nas condições acima descritas.

Este Decreto-Lei tem algumas inovações relativamente ao Decreto-Lei 319/91 de 23 de agosto de 1991. Como é óbvio, não vamos mencioná-las a todas neste trabalho, contudo há algumas que nos parece penitente referencia-las, nomeadamente:

a) A obrigatoriedade por parte das escolas em aceitarem a matrícula ou a inscrição de qualquer criança ou jovem com necessidades educativas especiais;
b) O direito e o dever que os pais ou encarregados de educação têm em participar em tudo o que se relacione com a educação do seu educando, acedendo para tal a toda a informação constante do processo educativo;
c) É definida a possibilidade de os agrupamentos de escolas estabelecerem parcerias com instituições públicas, particulares, de solidariedade social e centros de recursos especializados, para o bom desenvolvimento da educação especial nas escolas regulares.

Contudo, este Decreto-Lei também é alvo de algumas críticas por parte de alguns autores, como são os casos de Luís de Miranda Correia, Rute Lavrador e Maria

Leitão, prende-se com o uso da Classificação Internacional de Funcionalidade (CIF), classificando-a como uma ferramenta "burocrática", "subjetiva" e "inútil".

Uma das vozes que mais se insurge contra o uso da Classificação Internacional de funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF) na elaboração de um programa educativo individual (PEI) é Luís de Miranda Correia, Investigador da Universidade do Minho. Escreve mesmo que "*um dos erros fundamentais que o Decreto-Lei comete é o de obrigar ao uso da CIF para, a partir dos dados decorrentes da avaliação, servir de base à elaboração de um programa educativo individual (PEI) para um aluno com NEE. Este facto foi considerado como um erro grave devido à inexistência de investigação fidedigna que validasse o uso da CIF em educação*". (Correia & Lavrador, 2010, p.9).

Para além da opinião de Luís de Miranda Correia, fazemos referência a mais duas opiniões contra o uso da CIF, Rute Lavrador *apud* Andreia Lobo (2010), CIF: "No mínimo é preciso fazer-se uma reflexão", vai mais longe ao afirmar que o uso da CIF em educação "é altamente desaconselhado", pelo que na sua opinião o decreto-lei devia ser "suspenso" ou "revogado". Maria Leitão *apud* Andreia Lobo (2010), CIF: "No mínimo é preciso fazer-se uma reflexão", não tem dúvidas: "A CIF teve como objetivo arranjar uma maneira de muitos alunos saírem da Educação Especial."

7.7- CARTA EDUCATIVA DO CONCELHO DE ARMAR

A elaboração da carta educativa é da competência da Câmara Municipal, sendo aprovada, após discussão e parecer do Conselho Municipal de Educação, pela Assembleia Municipal. Na elaboração das cartas educativas as Câmaras Municipais contam com o apoio técnico prestado pelo Ministério da Educação, nomeadamente, toda a informação necessária à sua elaboração, assim como, a prestação de serviços apropriados. Às Câmaras Municipais e Ministério da Educação pede-se uma estreita articulação de forma a garantir os objetivos, os princípios e parâmetros técnicos quanto ao ordenamento da rede educativa, bem como a eficácia dos programas e projetos supramunicipais ou de interesse supramunicipal.

As cartas educativas são custeadas, em partes iguais, pelas Câmaras Municipais e pelo Ministério da Educação, que definem previamente os respetivos custos e metodologia de elaboração.

De acordo com o Art.º 10.º do **Decreto-Lei 7/2003** de 15 de janeiro, "A Carta Educativa é, a nível municipal, o instrumento de planeamento e ordenamento prospetivo de edifícios e equipamentos educativos a localizar no concelho, de acordo com as ofertas de educação e formação que seja necessário satisfazer, tendo em vista a melhor utilização dos recursos educativos, no quadro do desenvolvimento demográfico e socioeconómico de cada município."

No Art.º 11.º do mesmo Decreto-Lei, vêm referenciados os objetivos da Carta Educativa,

a) A carta educativa visa assegurar a adequação da rede de estabelecimentos de educação pré-escolar e de ensino básico e secundário, para que, em cada momento, as ofertas educativas disponíveis a nível municipal respondam à procura efetiva que ao mesmo nível se manifestar.
b) A carta educativa é, necessariamente, o reflexo, a nível municipal, do processo de ordenamento a nível nacional da rede de ofertas de educação e formação, com vista a assegurar a racionalização e complementaridade dessas ofertas e o desenvolvimento qualitativo das mesmas, num contexto de descentralização administrativa, de reforço dos modelos de gestão dos estabelecimentos de educação e de ensino públicos e respetivos agrupamentos e de valorização do papel das comunidades educativas e dos projetos educativos das escolas.

c) A carta educativa deve promover o desenvolvimento do processo de agrupamento de escolas, com vista à criação nestas das condições mais favoráveis ao desenvolvimento de centros de excelência e de competências educativas, bem como as condições para a gestão eficiente e eficaz dos recursos educativos disponíveis.
d) A carta educativa deve incluir uma análise prospetiva, fixando objetivos de ordenamento progressivo, a médio e longo prazos.
e) A carta educativa deve garantir a coerência da rede educativa com a política urbana do município.

A Carta Educativa passa a ser entendida como o principal instrumento de apoio à decisão por parte de quem tem a responsabilidade de gerir os destinos da educação e formação num determinado território. Trata-se de um instrumento de planeamento que, para além de se debruçar sobre a realidade existente, em termos dos tradicionais equipamentos educativos, agrega também outros equipamentos sociais e, tendo em conta as pessoas que quer servir, vai detetar as respostas mais eficientes aos anseios dessas populações[4].

A alusão à Carta Educativa do Concelho de Armamar neste trabalho está ligada com o facto de aferir se há alguma menção à Educação Especial. Depois de uma, atenta, leitura da Carta Educativa do Concelho de Armamar podemos constatar que não há qualquer referência à educação de alunos com NEE. O que nos parece uma grande lacuna, pois nesta carta referencia-se os vários níveis de ensino que o Concelho de Armamar tem para oferecer, exceto a educação especial. O que não está em conformidade com a lei, uma vez que com a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo iniciou-se a fase do reconhecimento do papel dos Municípios na Educação, conferindo-lhes as competências para a criação de estabelecimentos de ensino ou para o desenvolvimento de ações educativas no âmbito da Educação Pré-Escolar (art.º 5.º), na Educação Especial (art.º 18.º), da Formação Profissional (art.º 19.º), da Educação Extraescolar, (art.º 23.º). É de acordo com este novo estatuto que os Municípios passam a estar representados no Conselho Nacional de Educação, de cuja participação saem algumas parcerias importantes para o evoluir favorável do quadro educativo nacional e local. São atribuídas competências e não unicamente encargos.

[4] In "Carta Educativa – Visão do Decreto-Lei 7/2003, de 15 Janeiro", GIASE, Fevereiro de 2006.

Desde 1981, ano em que foi proclamado pelas Nações Unidas o Ano Internacional das Pessoas Deficientes[5] assistiu-se a uma séries de planos de ação de reabilitação e prevenção de deficiências. A prova disto foram os sucessivos Decretos-Lei, a começar pelo **Decreto-Lei n.º 43/82** de 08 de fevereiro de 1982. Com este Decreto-Lei o Governo dá o primeiro passo na resolução das limitações das pessoas deficientes, em particular dos deficientes motores, que viam até aqui a sua vida profissional e quotidiana comprometida. Procurou-se, tanto quanto possível, reduzir e acabar com as barreiras que se colocam aos deficientes motores.

Em julho de 1986, no intuito de melhorar a acessibilidade das pessoas com mobilidade reduzida aos estabelecimentos que recebem público, foram aprovadas as recomendações técnicas por despacho conjunto dos Ministros do Plano e da Administração do Território, das Obras Públicas, Transportes e Comunicações e do Trabalho e Segurança Social.

Este despacho foi reforçado nos anos de 1987 e 1988 na sequência de duas resoluções do Conselho de Ministros, a Resolução do Conselho de Ministros n.º 6/87, de 29 de Janeiro e a **Resolução n.º 34/88**, de 28 de Julho respetivamente. Com estas Resoluções reafirmaram-se as necessidades de eliminação das barreiras arquitetónicas no acesso às instalações de serviços públicos.

No Art.º 24.º **da Lei.º 9/89**, de 2 de maio referente às bases da Prevenção e da Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência está escrito que "*o regime legal em matéria de urbanismo e habitação deve ter como um dos seus objetivos facilitar às pessoas com deficiência o acesso à utilização do meio edificado, incluindo espaços exteriores*", e que, para o efeito, "*a legislação aplicável deve ser revista e incluir obrigatoriamente medidas de eliminação das barreiras arquitetónicas*". Ou seja, voltava-se a falar em facilitar às pessoas com deficiência o acesso a edifícios.

No **Decreto-Lei nº123/97** foram "*aprovadas as normas técnicas destinadas a permitir a acessibilidade das pessoas com mobilidade condicionada, nomeadamente através da supressão das barreiras urbanísticas e arquitetónicas nos edifícios públicos, equipamentos coletivos e via pública, que se publicam no anexo I ao presente decreto-lei e que dele fazem parte integrante*". Também veio estabelecer que "*as instalações,*

[5] A proclamação do Ano Internacional das Pessoas com Deficiência teve como principal objetivo alertar e chamar atenção para a existência na sociedade de pessoas deficientes, e que elas também merecem as mesmas oportunidades que as outras.

edifícios e estabelecimentos, bem como respetivos espaços circundantes, a que se refere o artigo 2º, já construídos e em construção que não garantam a acessibilidade das pessoas com mobilidade condicionada terão de ser adaptadas no prazo de sete anos, para assegurar o cumprimento das normas técnicas aprovadas pelo presente diploma", ou seja, até 2004.

Em agosto de 2006 foi publicado o **Decreto-Lei 163/2006**, este veio atualizar as normas técnicas para melhoria da acessibilidade das pessoas com mobilidade condicionada e construir um Portugal sem barreiras. Veio, também, rever e melhorar alguns aspetos do anterior diploma, particularmente no que concerne ao regime jurídico de licenciamento municipal de loteamentos urbanos e obras particulares.

Ao longo destes 30 anos tem-se assistido a uma mudança de mentalidades relativamente às acessibilidades, tem-se melhorado as infraestruturas dos serviços com vista à melhoria da qualidade de vida, não só das pessoas com deficiência, mas de todos os cidadãos em geral.

Contudo, ainda há muito a fazer, não só ao nível físico mas principalmente na obrigatoriedade do cumprimento da lei.

II PARTE

Estudo empírico

1- METODOLOGIA

A palavra *método* deriva do grego "*methodos"*, onde "meta" significa *através de/por meio*, e de "*hodos*" significa *via/caminho*. De acordo com este significado, método pode ser entendido como um caminho através do qual se pretende chegar a uma solução para uma determinada questão.

Como forma de alcançar a solução mais acertada para o trabalho em questão, seguiremos o método qualitativo e quantitativo, contudo daremos especial enfâse ao primeiro, uma vez que nos parecerá o mais adequado ao estudo em causa. O método qualitativo de investigação é indutivo e descritivo, na medida em que se desenvolvem conceitos, ideias e entendimentos a partir de padrões encontrados nos dados. A metodologia utilizada para levar a cabo esta investigação será:

a) Recolha de informação qualitativa através de respostas dos inquéritos por questionário colocados ao público-alvo da amostra;
b) Observação com visitas *in loco*, através de registo fotográfico às escolas do 1.º ciclo do Agrupamento de Escolas Gomes Teixeira – Armamar, com o objetivo de identificar os locais e acessos destinados a alunos/crianças com deficiência motora;

Em qualquer investigação ter-se-á de trabalhar com uma amostra/população alvo de forma a podermos aplicar os inquéritos por questionário e, assim, obtermos os resultados para a concretização da mesma. Na administração dos inquéritos por questionário deverão estar sempre presentes os procedimentos éticos e morais, a definição de prazos, recomendações de uso, garantias de anonimato e total confidencialidade. A amostra escolhida será por conveniência. No entanto, este tipo de amostra não é representativo da população. Esta ocorre quando a participação dos elementos são escolhidos por uma questão de conveniência, para a obtenção dos resultados tendo em vista a realização do estudo em questão. Este tipo de amostra pode ser usado com êxito em situações onde o mais importante seja captar ideias gerais, identificar aspetos críticos, do que propriamente a objetividade científica. Contudo, o método tem a vantagem de ser rápido, pouco onerosos e fácil.

Sendo assim pretendemos aplicar os questionários:

a) Ao órgão de gestão do agrupamento de escolas Gomes Teixeira – Armamar;
b) Aos professores das escolas do 1.º ciclo do Agrupamento de Escolas Gomes Teixeira – Armamar;

2- OBJETIVOS DA INVESTIGAÇÃO

O trabalho que nos propomos desenvolver apresenta, como questão de partida **perceber se as escolas do 1.º ciclo do ensino básico do Agrupamento de Escolas Gomes Teixeira – Armamar possuem as caraterísticas sob o ponto de vista da acessibilidade de forma a permitirem o acesso de todos à mesma educação, conseguindo-se, assim, defender os interesses de todos os alunos**. Assim sendo, propomo-nos analisar a acessibilidade, quer dentro, quer fora das escolas do 1.º ciclo do ensino básico do Agrupamento de Escolas Gomes Teixeira – Armamar ainda em funcionamento.

Todavia, para além da questão de partida e, tendo em conta os domínios explorados, estabelecidos no instrumento principal de recolha de informação estabelecemos os seguintes objetivos:

a) Verificar se os docentes conhecem o Decreto-Lei 163/2008;
b) Saber se o Decreto-Lei n.º 163/2006 está a ser aplicado nas escolas.
c) Averiguar até que ponto o Decreto-Lei n.º 163/2006 responde plenamente às necessidades dos alunos com problemas de mobilidade.
d) Perceber até que ponto a formação de professores fornece os conhecimentos suficientes para dar uma resposta adequada às necessidades dos alunos NEE.
e) Compreender se a formação de professores garante os conhecimentos e competências necessários para a formação de todos os alunos.
f) Apurar se a formação de professores os prepara de forma conveniente a conseguirem dar uma resposta educativa adequada às necessidades dos alunos NEE.
g) Entender se a formação de professores deve ser complementada com ações de formação que auxiliem os professores no trabalho com alunos NEE.
h) Compreender se o professor do ensino regular é fundamental na implementação de uma escola inclusiva.
i) Apurar se os professores do ensino regular têm competências para ensinar os alunos com NEE integrados nas suas turmas.
j) Entender se em Portugal, muitos professores não estão preparados para desenvolver estratégias de ensino diferenciado na sala de aula.
k) Pesquisar se os professores do ensino regular estão mal preparados para ensinar os alunos com NEE.
l) Compreender se a política educativa vigente em Portugal promove a educação inclusiva.

m) Analisar se implementação das práticas inclusivas depende da mudança de atitudes dos professores.

n) Determinar até que ponto a colaboração entre os professores do ensino regular e de Educação Especial é importante no processo de inclusão educativa.

o) Demonstrar se uma escola inclusiva é aquela que respeita todas as crianças e as encoraja a aprender até ao limite das suas capacidades.

3- CONTEXTO DE INVESTIGAÇÃO

Neste ponto achamos pertinente realizar uma caraterização do Concelho de Armamar sob o ponto de vista físico, social e económico. Dando especial ênfase aos aspetos relacionados com a educação/formação das gentes de Armamar. Fizemos, ainda, uma breve resenha história da Escola EB 2,3 Gomes Teixeira.

3.1- Caracterização do concelho de Armamar

Enquanto Concelho, Armamar é o primeiro, por ordem alfabética, do Distrito de Viseu e pertencendo desde 1936 à Província de Trás-os-Montes e Alto Douro, confrontando-se a norte com o rio Douro, que o separa do distrito de Vila Real, a poente com Lamego, a sudoeste com Tarouca, a sueste com Moimenta da Beira, a leste com Tabuaço.

Estende-se por um território de cerca de 117 Km², distribuído por 19 freguesias, Aldeias, Arícera, Armamar, Cimbres, Coura, Folgosa, Fontelo, Goujoim, Queimada, Queimadela, Santiago, Santo Adrião, São Cosmado, Santa Cruz, São Martinho das Chãs, São Romão, Vacalar, Tões e Vila Seca.

Encravado na zona interior, no planalto transmontano, ocupa a região complexa de montanha. Este concelho é uma simbiose equilibrada de montanha, vale e rio com locais convidativos de contacto íntimo com a Natureza.

Enquanto vila, Armamar é-o desde 13 de Maio de 1514, pertencendo administrativamente ao distrito de Viseu e geograficamente à província de Trás-os-Montes e Alto Douro, com cerca de 1200 habitantes[6].

A atividade económica do Concelho de Armamar ainda depende muito do setor primário ou agroalimentar, sendo as culturas da maça e da vinha as mais significativas.

O Concelho de Armamar apresenta um total populacional de 6297 habitantes[7], que em comparação com o longínquo ano de 1960 é um número mais baixo, já que neste ano contava com 12150 habitantes reduzindo para 9356 habitantes em 1981. Facilmente se pode constatar uma perda significativa da população, que tem emigrado quer para o estrangeiro, quer para outros grandes centros populacionais em busca de melhores condições de vida. Para além deste aspeto, o envelhecimento é uma característica desta zona, nascem cada vez menos crianças. Contudo dos censos de 2001 para os de 2011 a população diminuiu, 7750 para 6297 respetivamente, mas esta diminuição é

[6] Os valores reportam-se a 2006
[7] Fonte: INE – Recenseamento Geral da População, 2011

muito menos significativa do que nos anteriores. Para este facto poderá ter contribuído a modernização/mecanização da agricultura tornando-a mais leve, levando os jovens a aproximar-se daquela atividade. A melhoria das condições de vida e de trabalho em geral, a criação de uma rede de estradas permitindo deslocações mais rápidas, o regresso de alguns emigrantes, o que de alguma forma compensou a saída de outros, a criação de algumas infraestruturas possibilitaram uma melhoria significativa da qualidade de vida.

3.2- Nível de instrução da população[8]

Quanto ao nível de instrução da população do Concelho de Armamar, tendo por base os dados disponibilizados pelo INE – Recenseamento Geral da população, 2011, apresenta um comportamento idêntico ao encontrado na globalidade, na região do Douro onde está inserido. Segundo os dados dos censos de 2001, que apenas 18,2% da população residente no concelho frequenta o ensino e cerca de 17,4% não frequenta nenhum nível de ensino.

A taxa de analfabetismo revelada para o Concelho em 1991 era já de 16,6%, que comparativamente com os valores da região norte (12,9%) é claramente superior.

O nível de instrução da população é muito baixo, verificando-se que mais de 50% desta, apenas apresenta como habilitações o 1º Ciclo e 2º Ciclo do Ensino Básico, não atingindo sequer a totalidade da escolaridade obrigatória. Para isto contribuiu a população residente envelhecida que apresenta um nível de instrução muito baixa com uma taxa de analfabetismo muito alta. A situação tende agravar-se devido às poucas hipóteses de renovação das gerações, dado o saldo fisiológico negativo, poderá trazer sérios problemas ao Concelho.

Um dos cenários que se adivinha, não só neste Concelho mas na maioria do nosso país, é que os encargos elevados com população idosa, a falta de dinamismo e capacidade de trabalho, bem como as carências ao nível da qualificação profissional poderão trazer atrasos marcantes, não só no desenvolvimento económico, mas também ao nível social e cultural. Importa, por isso, investir na faixa mais jovem da população, de modo a incentivar a mudança.

[8] Fonte: INE – Recenseamento Geral da População, 2001.

3.3- Caracterização das instituições educativas de Armamar

O Concelho de Armamar do ponto de vista das estruturas de ensino, tem as seguintes instituições:

5 Jardim-de-infância;

1. JI De Aldeia de Cima;
2. JI De Armamar;
3. JI De Fontelo;
4. JI De S. Cosmado;
5. JI De Vila Seca.

8 Escolas que lecionam o 1º Ciclo do Ensino Básico;

1. EB1 de Aldeia de Cima;
2. EB1 de Armamar;
3. EB1 da Folgosa;
4. EB1 de Fontelo;
5. EB1 de Lumiares;
6. EB1 de S. Cosmado;
7. EB1 de Travanca;
8. EB1 de Vila Seca.

1 Escola o 2º Ciclo e 3º Ciclo do Ensino Básico.

1. ESCOLA BÁSICA GOMES TEIXEIRA

As escolas do sistema público de ensino dependem funcional e hierarquicamente da Direção Regional de Educação do Norte, organismo pertencente ao Ministério da Educação.

As escolas públicas que integram o subsistema pré-escolar e o ensino básico estão reunidas no Agrupamento de Escolas Gomes Teixeira - Armamar com sede na Escola EB 2,3 Gomes Teixeira, gerido localmente por órgãos próprios: Direção, Conselho Geral, Conselho Pedagógico.

3.3.1- Educação pré-escolar

A educação pré-escolar é garantida pelos cinco jardins-de-infância, frequentados por 122 crianças[9] e exercem a sua atividade na rede de jardins-de-infância, 8 educadoras.

Ao longo dos últimos anos o número de crianças que frequenta os jardins-de-infância tem sofrido um decréscimo. Uma parte destas crianças não frequenta jardins-de-infância da freguesia da sua residência e muitas delas residem até noutros Concelhos.

Contribuindo para esta realidade a facilidade de deslocação entre localidades fazendo com que, muitas vezes, seja mais fácil aos pais levarem consigo os seus filhos, quando se deslocam para o trabalho, do que deixá-los no local de residência.

3.3.2- 1.º Ciclo do ensino básico

No Concelho de Armamar existem 8 escolas do 1º Ciclo do sistema público. Frequentam estas escolas 261 alunos[10] e 19 professores.

Algumas das escolas públicas de 1º Ciclo divide as instalações com jardins-de-infância. No que concerne ao apoio prestado às famílias e aos complementos educativos a Câmara Municipal de Armamar compromete-se e assegura apoio a alunos do 1º Ciclo, em especial aqueles alunos pertencentes a famílias mais carenciadas. Este apoio reparte-se pelos transportes onde a Câmara Municipal assegura, de forma gratuita, a todos os que deles necessitem, as refeições são cobradas a um preço simbólico sendo na sua maioria servidas por instituições (IPSS) a quem foi concessionado o serviço. Para além destes apoios ainda há o dos abonos na compra de material escolar.

3.3.3- 2º e 3º ciclos do ensino básico

Este nível de ensino está suportado por um único estabelecimento de ensino localizado na sede do Concelho. A EB 2,3 conta com 309 alunos, 55 professores e 32 auxiliares/técnicos.

No que concerne ao apoio prestado às famílias e aos complementos educativos a Câmara Municipal de Armamar disponibiliza transportes escolares para aqueles alunos que são obrigados a deslocar-se para frequentar a escolaridade obrigatória. Existem cir-

[9] Dados referentes ao ano Letivo 2010/2011 fornecidos pelo Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas Gomes Teixeira – Armamar.
[10] Dados referentes ao ano Letivo 2010/2011 fornecidos pelo Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas Gomes Teixeira – Armamar.

cuitos de transportes organizados pela Câmara e uma rede de transportes públicos. Apenas nos casos de crianças com deficiência profunda e, ocasionalmente, para transporte de alguns alunos dos eixos viários principais para locais mais isolados é utilizado o táxi.

Ainda no campo de apoios são subsidiados na aquisição de livros e outro material escolar, pela Ação Social Escolar do Ministério da Educação. Também a alimentação é subsidiada.

Apesar dos esforços, da escola, das instituições, em especial da Câmara Municipal as taxas de abandono nos 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico têm ainda alguma expressão

3.3.4- Ensino secundário

Não havia até ao ano letivo 2011/2012 oferta de rede do Ensino Secundário, por essa razão foi estudado implementar um protocolo entre a Câmara Municipal de Armamar, a EP do Rodo na Régua e a EB2,3 Gomes Teixeira para garantir aos alunos de Armamar que concluem o 9º ano de escolaridade a possibilidade de frequentarem o Curso Profissional de Gestão Agrícola. Todavia no ano letivo 2012/2013 iniciou-se o ensino secundário o que permite à maioria dos alunos continuar os seus estudos mais perto de casa.

3.4- Historial da EB Gomes Teixeira

Em maio de 1976 começou a funcionar o Ciclo Preparatório Direto em instalações próprias, constituídas inicialmente por pavilhões pré-fabricados, que veio substituir o ciclo preparatório indireto (telescola), existente desde o ano letivo 1965-1966.

No ano letivo de 1990-1991, passou a ser designada por “Escola C+S de Armamar”.

Com a introdução da Lei de Bases do Sistema Educativo, tomou a designação de “Escola Básica 2,3 de Armamar”.

Em junho de 2000, passou a designar-se “Escola Básica 2,3 Gomes Teixeira de Armamar”.

As instalações atuais, inauguradas por sua Ex.ª o Sr. Primeiro-Ministro António Manuel de Oliveira Guterres, em setembro de 1996, situam-se no Bairro de Santa Bárbara, na Vila de Armamar.

Além das salas de aula e serviços distribuídos por dois pisos, dispõe ainda de um pavilhão gimnodesportivo, de construção pré fabricada, bem como de dois campos de jogos, em espaços destacados do edifício principal. Possui ainda uma zona envolvente ajardinada com área próxima de um hectare.

3.4.1- O patrono

A personalidade escolhida para o patrono da escola foi o Dr. Francisco Gomes Teixeira.

Nasceu em S. Cosmado, Armamar, a 28 de janeiro1851.

Fez a instrução primária em S. Cosmado e os estudos liceais em Lamego.

Depois de um percurso brilhante enquanto aluno, iniciou a sua atividade de docente em 1876 na Universidade de Coimbra. Depois de se transferir para a Academia Politécnica do Porto, em agosto 1911, foi nomeado Reitor da Universidade do Porto e em 1919, Reitor Honorário da mesma.

O seu valor intelectual foi reconhecido dentro e fora do País. Foi membro de várias Academias de Ciências e da Faculdade de Ciências de Lima (Peru); Doutor Honoris Causa pelas Universidades Central de Madrid, Toulouse e Santiago do Chile.

Fundou e dirigiu o "Jornal de Ciências Matemáticas e Astronómicas" e "Anais Científicos da Academia do Porto".

Colaborou em inúmeros jornais e revistas. Publicou alguns livros de carácter místico.

Encontra-se sepultado na Igreja Paroquial da sua terra, em cujo túmulo se encontra o seguinte epitáfio:

"Seraphico Francisco Assissiensi
Atque Divo António Olyssiponensi
Hoc monumemtum erexit
Franciscus Gomes Teixeira
Qui hi jacet"

Artur Mergulhão, in "Raízes", nº 6

4- ESTRUTURA DA INVESTIGAÇÃO

A estrutura do trabalho numa investigação torna-se assaz importante para quem consultar o trabalho perceber quais as finalidades do trabalho de investigação.

O trabalho será dividido em **três partes distintas**:

A **primeira parte** diz respeito ao enquadramento teórico;

A segunda é constituída pelo estudo empírico, onde se mostram quadros com fotografias das escolas e as suas condições de acessibilidade, ou falta delas. Também serão apresentados e analisados os resultados obtidos dos questionários colocados ao público-alvo da amostra.

A terceira parte incluirá as conclusões do trabalho de investigação.

.

5- INSTRUMENTOS DE RECOLHA

Em qualquer investigação ter-se-á de trabalhar com uma amostra/população alvo de forma a podermos aplicar os inquéritos por questionário e, assim, obtermos os resultados para a concretização da mesma. Na administração dos inquéritos por questionário deverão estar sempre presentes os procedimentos éticos e morais, a definição de prazos, recomendações de uso, garantias de anonimato e total confidencialidade. A amostra escolhida será por conveniência. No entanto, este tipo de amostra não é representativo da população. Esta ocorre quando a participação dos elementos são escolhidos por uma questão de conveniência, para a obtenção dos resultados tendo em vista a realização do estudo em questão. Este tipo de amostra pode ser usado com êxito em situações onde o mais importante seja captar ideias gerais, identificar aspetos críticos, do que propriamente a objetividade científica. Contudo, o método tem a vantagem de ser rápido, barato e fácil.

Sendo assim pretendemos aplicar os inquéritos por questionário:

a) Ao órgão de gestão do agrupamento de escolas Gomes Teixeira – Armamar;
b) Aos professores das escolas do 1.º ciclo do Agrupamento de Escolas Gomes Teixeira – Armamar;

Nestes inquéritos por questionário focaremos a nossa atenção nas seguintes dimensões:

a) Apreciação acerca do Decreto-Lei 163/2006 de 08 de agosto;
b) Formação dos professores;
c) Papel dos professores do ensino regular;
d) Os professores e a inclusão/integração/educação e escola inclusiva.

Também constituiu instrumento de recolha os registros fotográficos das escolas representadas pela existência ou não de barreiras ou adaptações.

6- APRESENTAÇÃO DAS ACESSIBILIDADES NAS ESCOLAS EB1

Neste ponto apresentaremos uma breve caraterização da freguesia onde se situam as escolas.

Analisaremos, também, as condições físicas e estruturais de quatro escolas, a Escola EB1 de Aldeias de Cima, a Escola EB1 de Fontelo, a Escola EB1 da Folgosa e a Escola EB1 de Vila Seca, no contexto da acessibilidade, com base na recolha fotográfica.

6.1- ESCOLA EB1 DE ALDEIAS DE CIMA

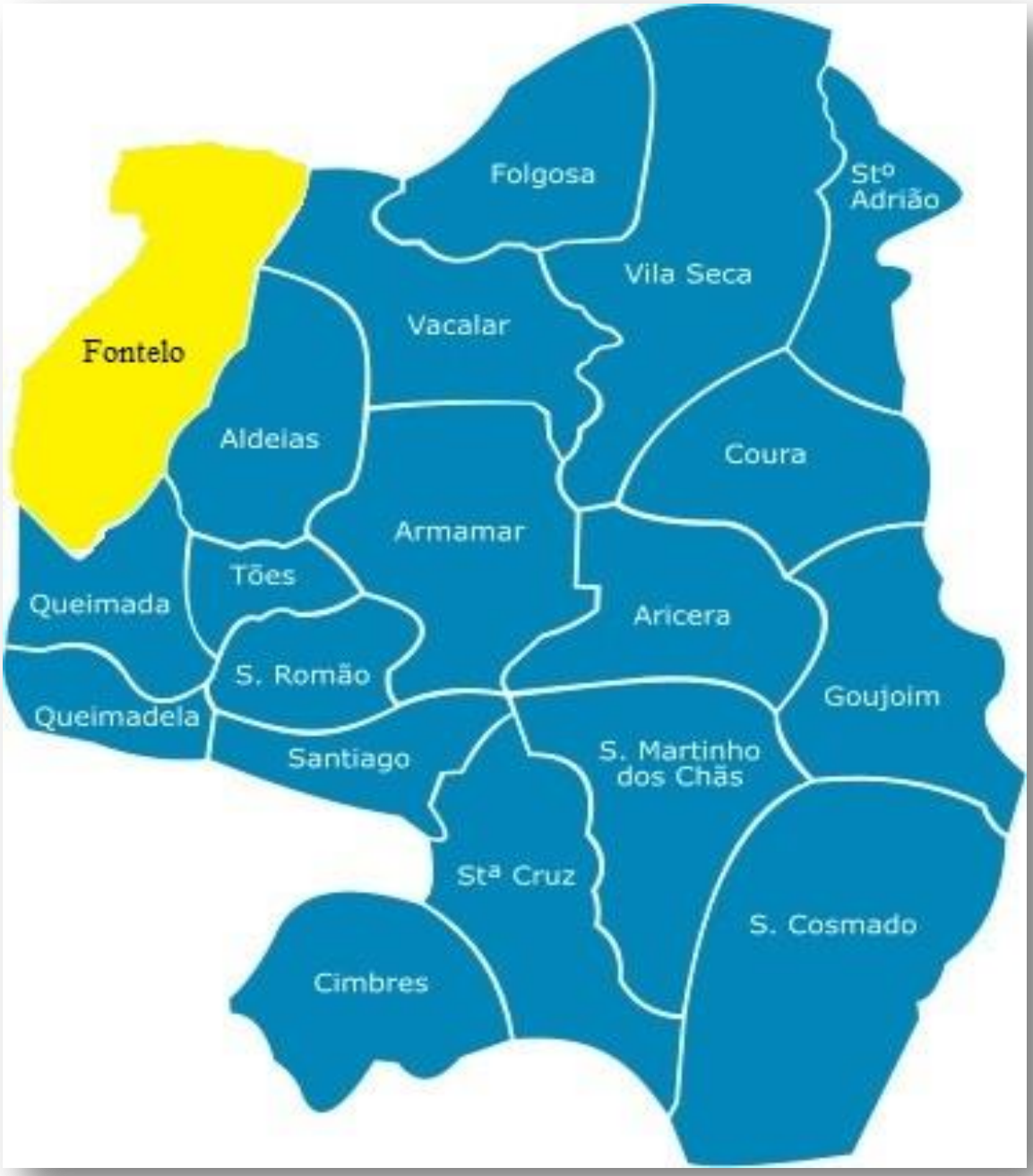
A escola EB1 de Aldeias de cima fica localizada na aldeia de Aldeias de Cima, uma freguesia do concelho de Armamar, de acordo com os censos de 2011 é constituída por 490 habitantes, onde as principais atividades económicas pertencem ao setor primário, agricultura, produção de vinho, construção civil.

Figura 1: Mapa da Freguesia de Aldeias

6.2- ESCOLA EB1 DE FONTELO

A escola EB1 De Fontelo fica situada na aldeia de Fontelo, que é uma freguesia do concelho de Armamar. De acordo com os sensos de 2011 é constituída por 641 habitantes. As principais atividades económicas pertencem ao setor primário, nomeadamente, agricultura e criação de gado, construção civil, fruticultura, olivicultura, pedreira e vitivinicultura.

Figura 2: Mapa da Freguesia de Fontelo



6.3- ESCOLA EB1 DA FOLGOSA

A escola EB1 Da Folgosa fica situada na aldeia de Folgosa do Douro, que é uma freguesia do concelho de Armamar que fica situada no extremo norte do conselho e é marginal ao rio Douro.

Figura 3: Mapa da Freguesia da Folgosa

6.4- ESCOLA EB1 DE VILA SECA

A escola EB1 de Vila Seca situa-se na aldeia de Vila Seca, que é uma freguesia do concelho de Armamar. Segundo os sensos de 2011 é constituída por 426 habitantes, onde as principais atividades económicas pertencem ao setor primário, agricultura, criação de gado e construção civil.

Figura 4: Mapa da Freguesia de Vila

6.5- APRESENTAÇÃO DAS ACESSIBILIDADES DAS ECOLAS

Os problemas de acessibilidade destas escolas começam logo no acesso ao espaço exterior, onde se verificou a existência de degraus, portões estreitos e uma barreira de ferro **(**figura 5**)**. Os problemas identificados dificultam e chegam mesmo a impossibilitar o acesso de um aluno que se faça movimentar numa cadeira de rodas.

Figura 5

Acesso ao espaço exterior das escolas

ESCOLA EB1 DA ALDEIAS DE CIMA

ESCOLA EB1 DE FONTELO

ESCOLA EB1 DA FOLGOSA

ESCOLA EB1 DE VILA SECA

O acesso ao edifício da escola constitui, também, uma barreira arquitetónica para um aluno que se faça movimentar numa cadeira de rodas, em todas as escolas se verifica a existência de degraus que impossibilitam o acesso de forma autónoma ao edifício escolar (figura 6).

Figura 6
Acesso ao edifício das escolas

ESCOLA EB1 DA ALDEIAS DE CIMA

ESCOLA EB1 DE FONTELO

ESCOLA EB1 DA FOLGOSA

ESCOLA EB1 DE VILA SECA

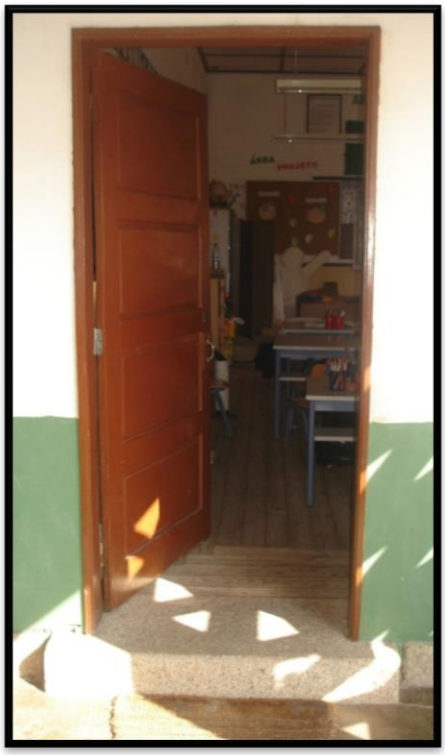
O acesso à sala de aula é talvez o espaço mais acessível em algumas das escolas, nomeadamente nas de Aldeias de Cima e de Vila Seca, uma vez que não se verifica a existência de degraus, nas escolas de Fontelo e da Folgosa, o acesso já é dificultado pela existência de degraus (figura 7).

Figura 7
Acesso às salas de aula

ESCOLA EB1 DA ALDEIAS DE CIMA

ESCOLA EB1 DE FONTELO

ESCOLA EB1 DA FOLGOSA



ESCOLA EB1 DE VILA SECA

O acesso ao quadro também levanta muitos problemas de acessibilidade, uma vez que é dificultado pela existência de um estrado, que era uma das características da construção das escolas do plano dos centenários (figura 8).

Figura 8
Acesso ao quadro dentro das salas de aula

ESCOLA EB1 DA ALDEIAS DE CIMA

ESCOLA EB1 DE FONTELO

ESCOLA EB1 DA FOLGOSA

ESCOLA EB1 DE VILA SECA

As casas de banho também não estão preparadas para serem usadas por alguém que se movimente numa cadeira de rodas tal como se pode ver na figura 9. Para além de não possuírem mobiliário adaptado, as portas são muito estreitas, existem degraus que dificultando assim a passagem de uma cadeira de rodas.

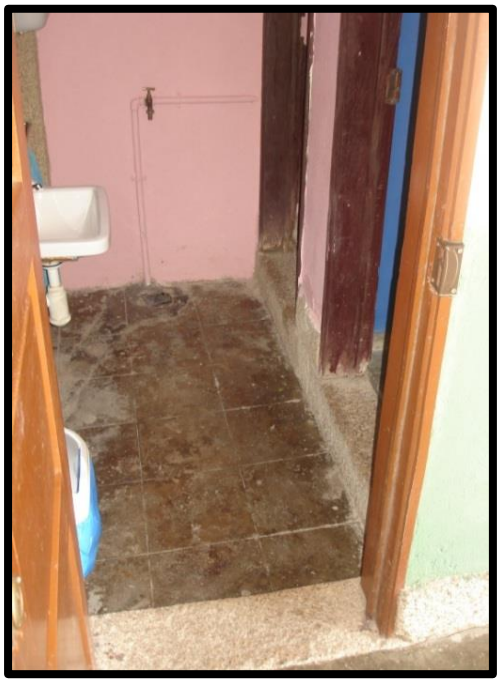
Figura 9

Acesso às casas de banho das escolas

ESCOLA EB1 DA ALDEIAS DE CIMA

ESCOLA EB1 DE FONTELO

ESCOLA EB1 DA FOLGOSA



ESCOLA EB1 DE VILA SECA

O acesso à cantina não oferece condições de acessibilidade para uma criança que se desloque numa cadeira de rodas. Em todos os acessos se verifica a existência de degraus e portas estreitas **(f**igura 10**)**.

Figura 10
Acesso às cantinas das escolas

ESCOLA EB1 DA ALDEIAS DE CIMA

ESCOLA EB1 DE FONTELO

ESCOLA EB1 DA FOLGOSA

ESCOLA EB1 DE VILA SECA

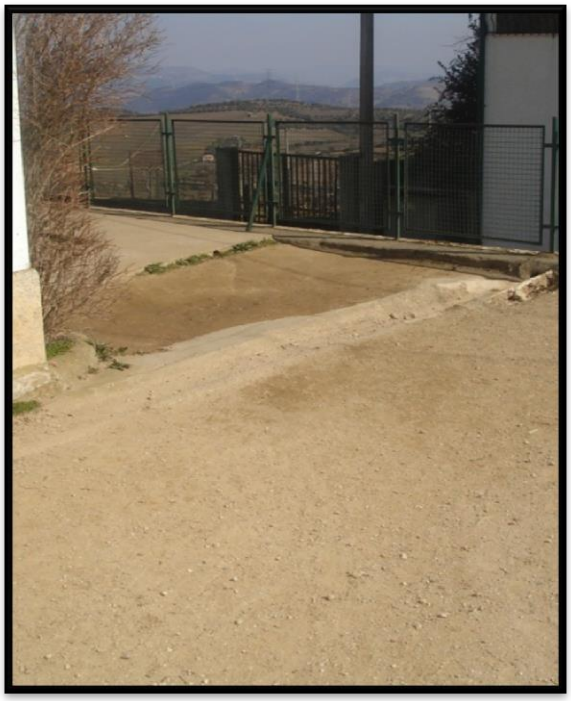
Nas escolas observadas os espaços exteriores, ou seja o recinto de recreio, existem algumas barreiras difíceis de serem contornadas, nomeadamente, as guias de separação, as escadas de acesso ao campo, o piso irregular do campo de jogos e os passeios estreitos que circundam a escola **(**figura 11**)**.

Figura 11

Espaço exteriores das escolas (recreios)

ESCOLA EB1 DA ALDEIAS DE CIMA

ESCOLA EB1 DE FONTELO



ESCOLA EB1 DA FOLGOSA

ESCOLA EB1 DE VILA SECA

Por fim, no que diz respeito às portas e mais concretamente à sua largura, verificou-se que na sua maioria são estreitas, o que impossibilita a passagem de uma cadeira de rodas **(**figura 12**).**

Figura 12
Largura das portas

ESCOLA EB1 DA ALDEIAS DE CIMA

ESCOLA EB1 DE FONTELO

ESCOLA EB1 DA FOLGOSA

ESCOLA EB1 DE VILA SECA

Na época em que se construíram as escolas do plano dos centenários, o nosso país olhava para a escola como uma "instituição por meio da qual uma sociedade prepara os homens de que precisa."[11] Com esta afirmação podemos concluir que os indivíduos deficientes motores ou de outra natureza, não tinham qualquer oportunidade de ingressarem nestas escolas, daí na sua construção não se ter em conta os princípios da acessibilidade.

Os "deficientes" eram internados em instituições próprias, esta era a estratégia seguida para esconder tudo o que pudesse comprometer a imagem do país.

As escolas que fazem parte deste estudo estão longe de serem modelos de acessibilidade, têm uma construção pertencente ao plano dos centenários, todas elas com duas salas de aula, com muitos degraus e espaços exíguos, onde os erros arquitetónicos abundam.

Todas as escolas apresentam os mesmos problemas de acessibilidade que se prendem com o acesso ao espaço exterior da escola, acesso ao edifício da escola, acesso às salas de aula, acesso ao quadro, acesso às casas de banho, acesso à cantina, largura das portas, o recinto de recreio.

Depois de uma observação atenta das características destas escolas, constata-se facilmente que as escolas pertencentes ao plano dos centenários não foram construídas para responder às exigências políticas educativas atuais onde a máxima de "escola para todos" é uma realidade.

[11] Retirado da Circular n.º 88, de 28 de Maio de 1934 da Direção-Geral do Ensino Primário.

7- APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS OBTIDOS ATRAVÉS DOS QUESTIONÁRIOS COLOCADOS AO PÚBLICO-ALVO DA AMOSTRA

Após a aplicação do instrumento de recolha de dados, torna-se necessário proceder à respetiva apresentação e análise dos mesmos. Neste âmbito, serão apresentados e analisados os resultados do estudo empírico desenvolvido na sequência do trabalho de investigação, a partir dos inquéritos por questionário aplicados.

Em qualquer investigação, é difícil conhecer com rigor aquilo que os outros pensam acerca de um determinado tema, todavia tivemos de correr esse risco.

Tem que se ter consciência que as conclusões obtidas a partir da nossa amostra, terão apenas a pretensão de ser um pequeno contributo para o esclarecimento da problemática.

Tal como referem Quivy e Campenhoudt (1998, p.189: p. 27) mesmo que a amostra seja significativa, "a superficialidade das respostas (…) e o carácter relativamente frágil da credibilidade do dispositivo", leva a que os resultados analisados, tendo em conta o contexto sejam apenas favoráveis, não revelando portanto, garantias absolutas das realidades propostas.

A análise dos dados é um processo de compreensão e sistematização da informação recolhida através dos instrumentos utilizados. Ela permite não só uma melhor compreensão, por parte do investigador do material recolhido, mas também uma forma de o organizar, com o objetivo de responder às questões propostas.

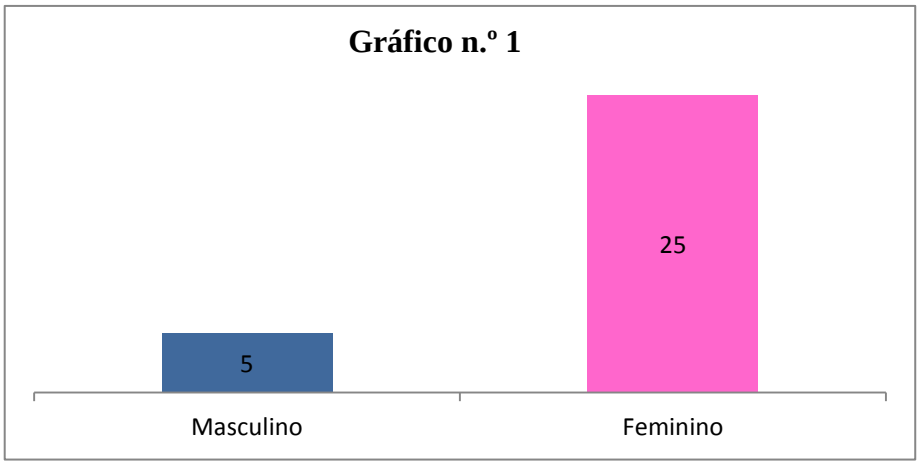
A principal finalidade de um trabalho desta natureza é apresentar algumas interpretações sugeridas pelos resultados e fazer emergir pontos de reflexão dirigidos ao problema do estudo em causa.

Perante este problema concreto da acessibilidade nas escolas do 1.º ciclo do Agrupamento de Escolas Gomes Teixeira - Armamar, tornou-se imperioso reunirmos e pensarmos em estratégias de intervenção que são complexas. Foi assim realizado um inquérito por questionário **(anexo a)** a trinta docentes do agrupamento, na sua maioria pertencentes ao 1.º ciclo. Constatou-se ainda que todos foram bastante recetivos a este estudo e colaboraram.

I- DADOS DE IDENTIFICAÇÃO PESSOAL

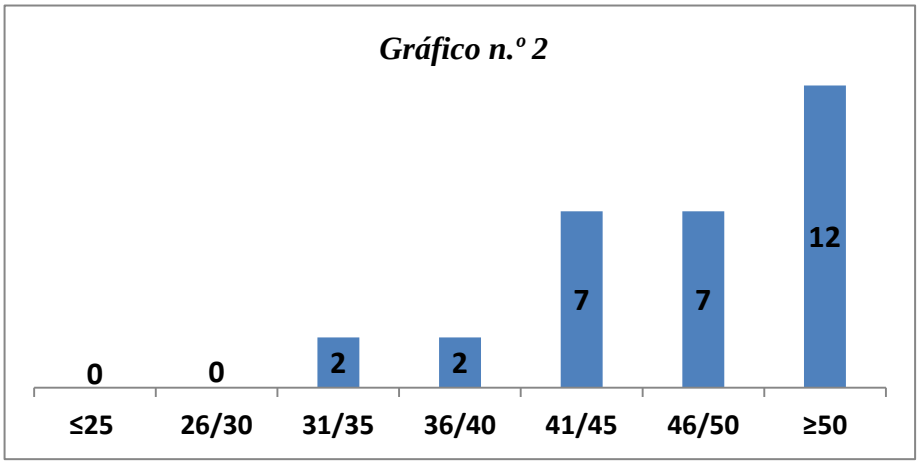
1.1- Sexo

A amostra é constituída por 30 docentes de ambos os sexos, sendo 25 do sexo feminino e 5 do sexo masculino (gráfico I). Podemos apurar que há uma grande diferença entre os docentes de ambos os sexos, o que nos leva a colocar a hipótese de que a mulher assume um papel primordial na educação dos filhos e a profissão de educador foi quase sempre escolhido por indivíduos do género feminino.



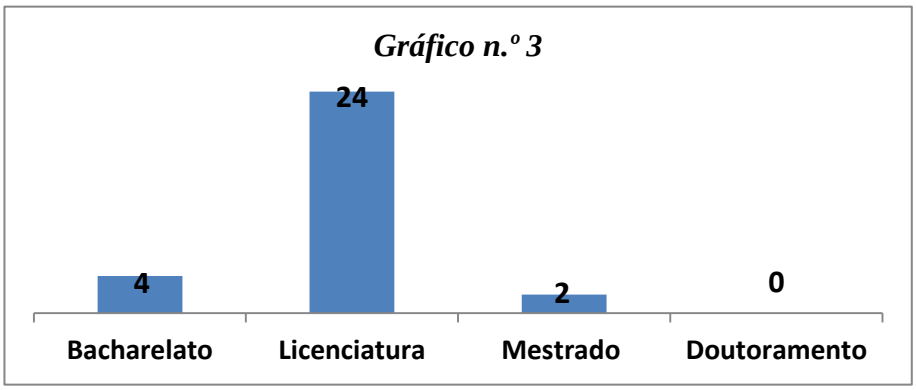
1.2- Idade

O gráfico n.º2 apresenta a constituição da amostra segundo a idade dos inquiridos, verificamos que o intervalo de idades é entre os 25 e os 50 anos. Sendo a idade mais representada os ≥50 (40%), 14 docentes estão situados entre os 41 e 50 anos e 4 entre os 31 e os 39 anos. É de realçar que não há nenhum docente com menos de 30 anos.



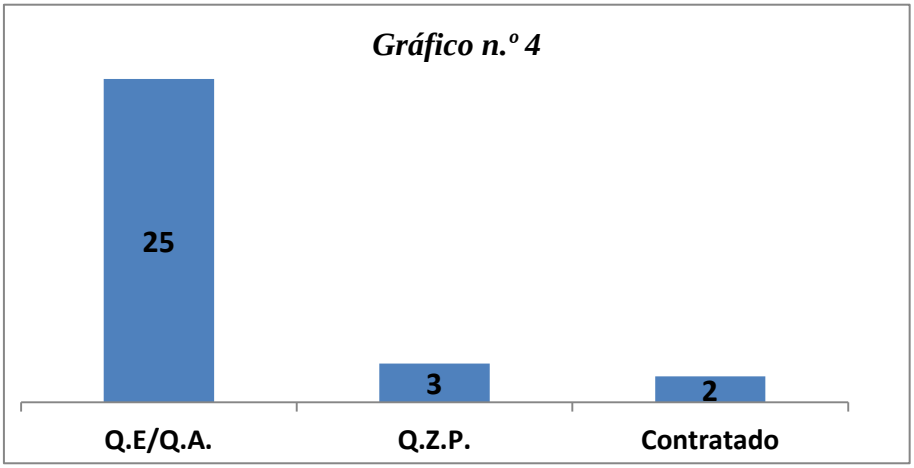
1.3- Habilitações

O gráfico n.º 3 mostra-nos as habilitações dos docentes, constatando-se que a maioria é licenciada, havendo 4 com bacharelato e 2 com mestrado. Não deixa de ser estranho a existência ainda de um número tão elevado de professores com o grau de bacharel, quando a todos foi dada a possibilidade, a partir de 1997, de obterem o grau de licenciado. Desde 2010, por força da adequação dos cursos a Bolonha, todos os professores têm que possuir o grau de mestre para o exercício profissional.



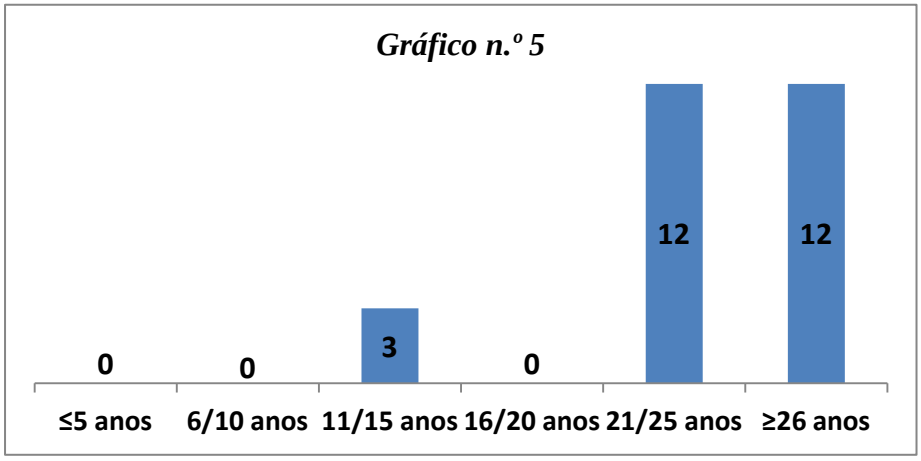
1.4- Situação profissional

Trata-se de um corpo de decente estável, já que 25 dos decentes inquiridos são do quadro de agrupamento/quadro de escola, apenas dois docentes são contratados (gráfico n.º 4).



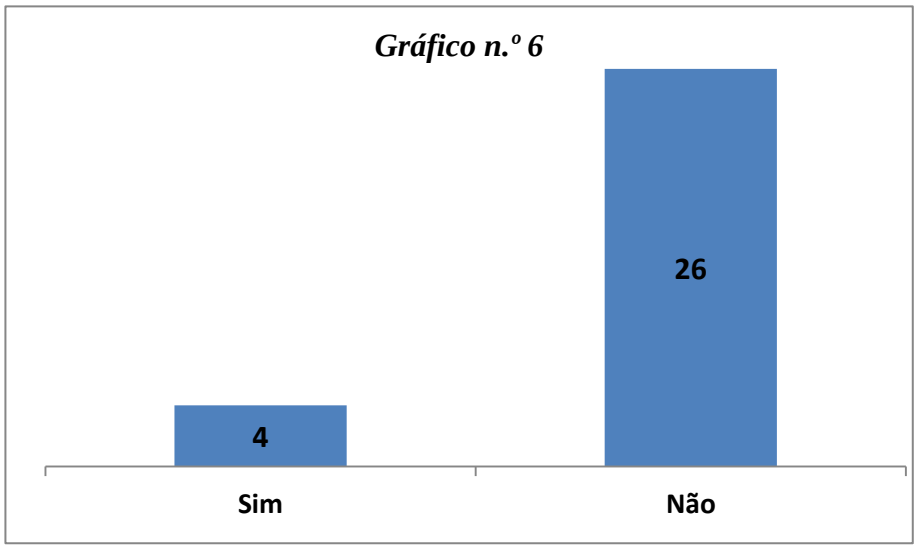
1.5- Tempo de serviço total

O tempo de serviço total é, na sua maioria, acima dos 20 anos de serviço, reflexo da estabilidade do corpo docente (gráfico n.º 5). Podemos concluir que se trata de um grupo de professores com bastante experiência no processo de ensino aprendizagem, uma vez que já trabalham e convivem com crianças há muitos anos.



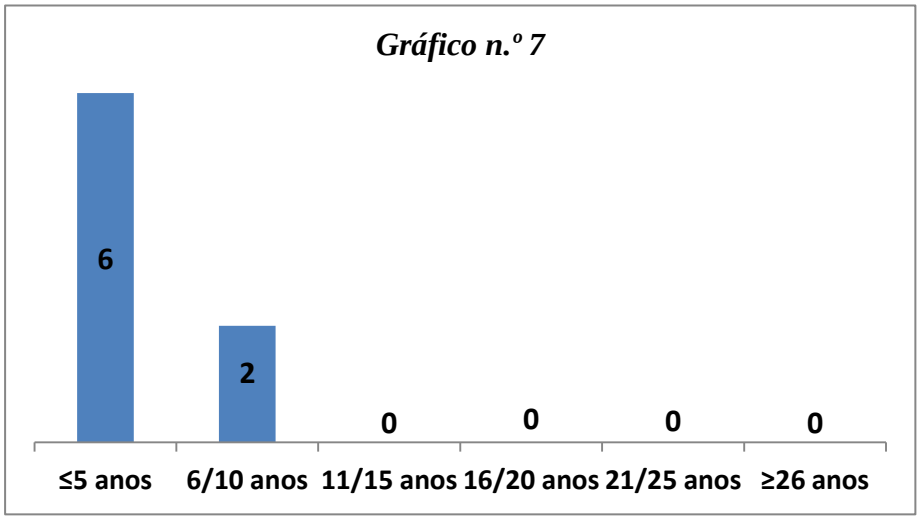
1.6- Especialização em Educação Especial

Analisando o gráfico n.º 6 verificamos que 86,6% não possui especialização em educação especial, apenas encontramos 13,3% correspondente a 4 professores com a especialização. Estes encontram-se a prestar apoio a alunos com necessidades educativas especiais, o que nos leva a concluir que a maioria dos professores do apoio não possui especialização na área da educação especial (gráfico n.º 6). Esta situação deveria ser repensada pois constitui uma fragilidade do sistema educativo no que concerne à sua capacidade efetiva de resposta a uma população com necessidades educativas especiais.



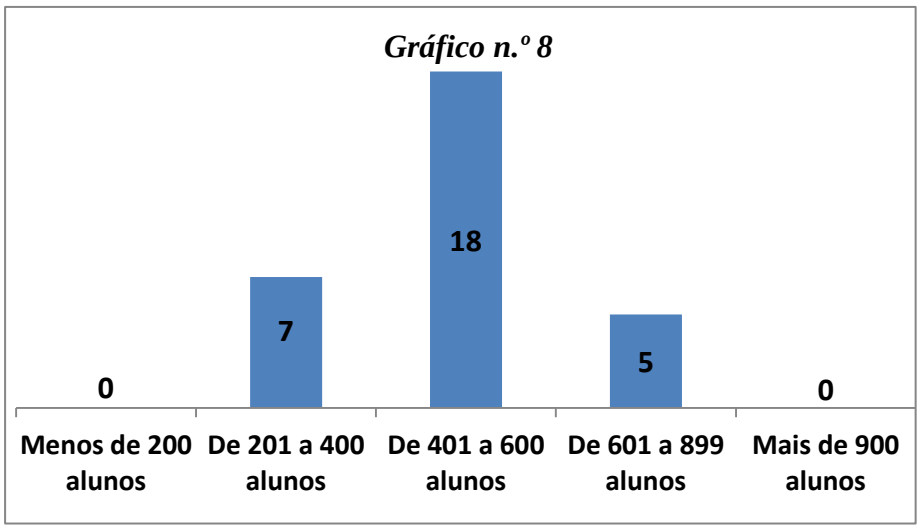
1.7- Tempo de serviço na Educação Especial

Apesar de apenas 4 docentes possuírem uma especialização em educação especial, há 8 docentes que têm experiencia na educação especial, uma vez que já prestaram apoio neste âmbito (gráfico n.º 7).



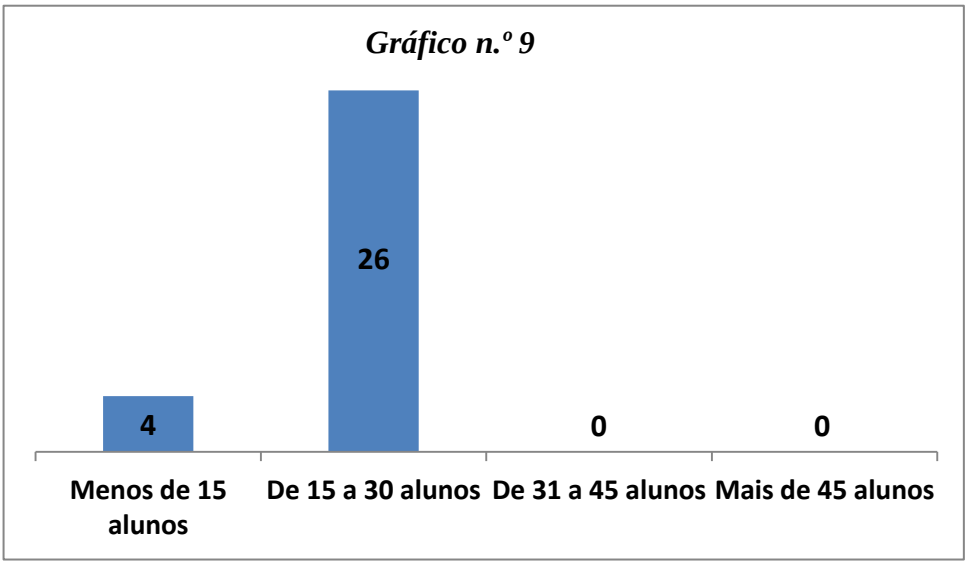
1.8- Número de alunos do Agrupamento de Escolas Gomes Teixeira, Armamar

No número total de alunos verificou-se que os docentes não sabem, ao certo, o número exato de alunos do Agrupamento de Escolas Gomes Teixeira, as respostas oscilaram, sendo o intervalo de 401 a 600 alunos o mais respondido (gráfico n.º 8).



1.9- Número de alunos com necessidades educativas especiais (NEE) de caráter permanente no Agrupamento de Escolas Gomes Teixeira, Armamar

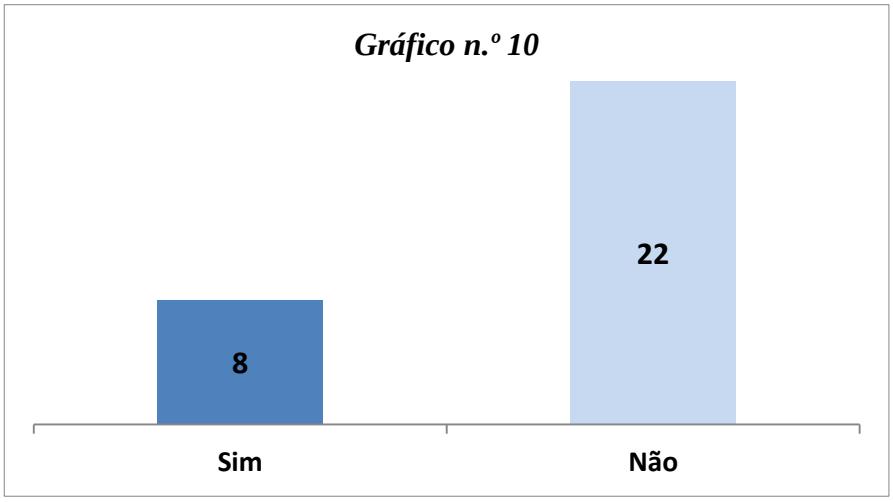
Também na resposta ao número total de alunos com necessidades educativas Especiais existentes no agrupamento não foi unanime, uma vez que 4 docentes responderam que havia menos de 4 alunos (gráfico n.º 9)



II- APRECIAÇÃO ACERCA DO DECRETO-LEI 163/2006, DE 8 DE AGOSTO

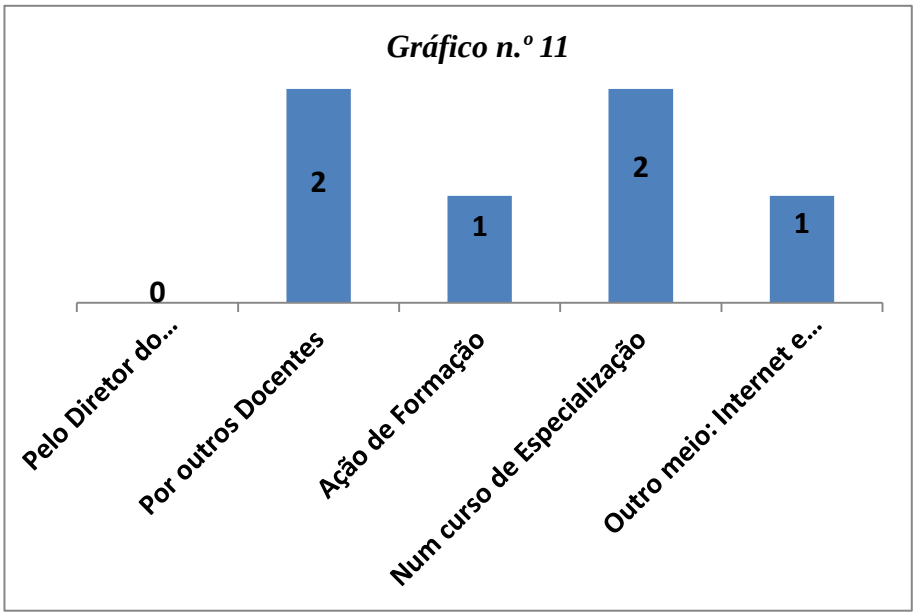
2.1- Conhece o Decreto-Lei n.º 163/2006?

No gráfico n.º 10 provocamos a declaração de conhecimento aos inquiridos sobre a existência do Decreto-Lei 163/2006 de 8 de agosto. Consta-se que a maioria dos docentes desconhece este Decreto-Lei, apenas oito já ouviram falar ou têm conhecimento deste.



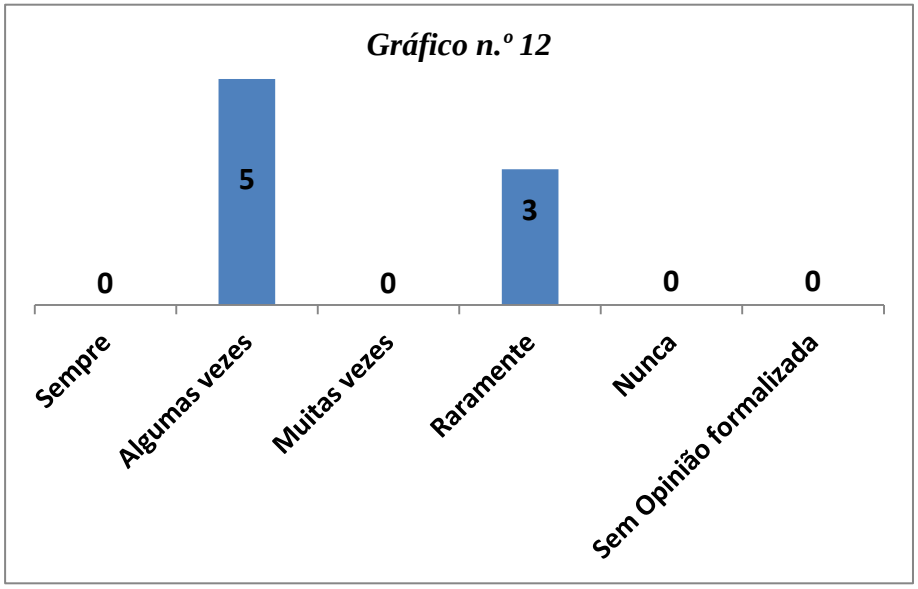
2.2- Como teve conhecimento do Decreto-Lei 163/2006?

Os docentes que conhecem o Decreto-Lei, tiveram conhecimento deste através de ações de formação, curso de especialização e por outros docentes (gráfico n.º 11)



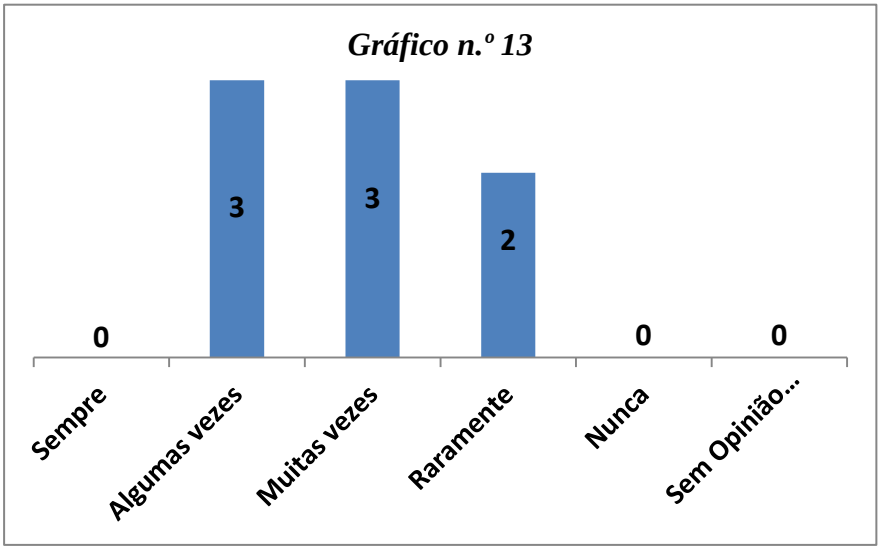
2.3- Acha que o Decreto-Lei n.º 163/2006 está a ser aplicado nas escolas?

Relativamente à questão se o "Decreto-Lei n.º 163/2006 está a ser aplicado nas escolas", 5 docentes acham que este é aplicado algumas vezes e 3 responderam que raramente é aplicado (gráfico n.º 12).



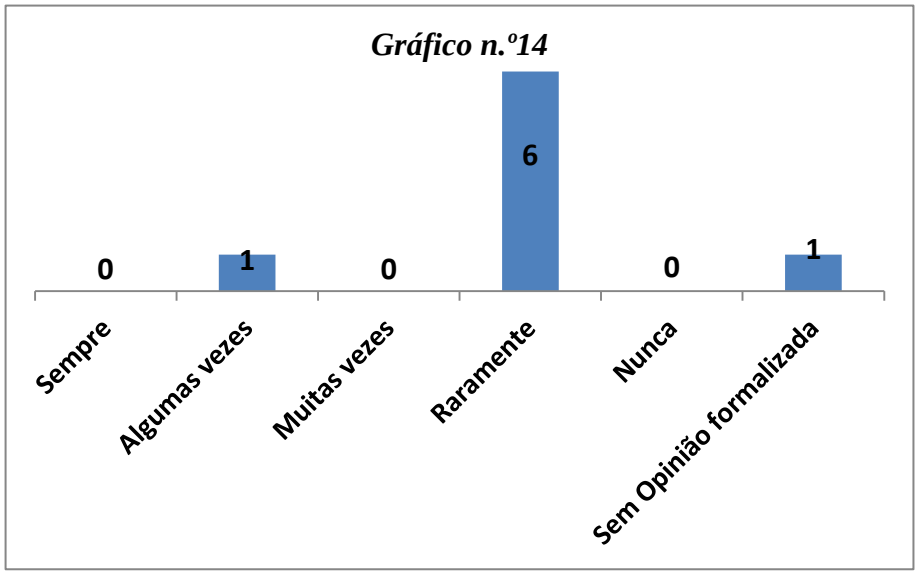
2.4- Considera que a aplicação do Decreto-Lei n.º 163/2006 contribuiu para minimizar a problemática dos alunos com deficiência física no contexto escolar?

Três docentes acham que o Decreto-Lei n.º 163/2006 contribuiu para minimizar a problemática dos alunos com deficiência física no contexto escolar algumas vezes, 2 acham que raramente contribui enquanto os restantes 3 consideram que este Decreto-Lei contribui muitas vezes (gráfico n.º 13).



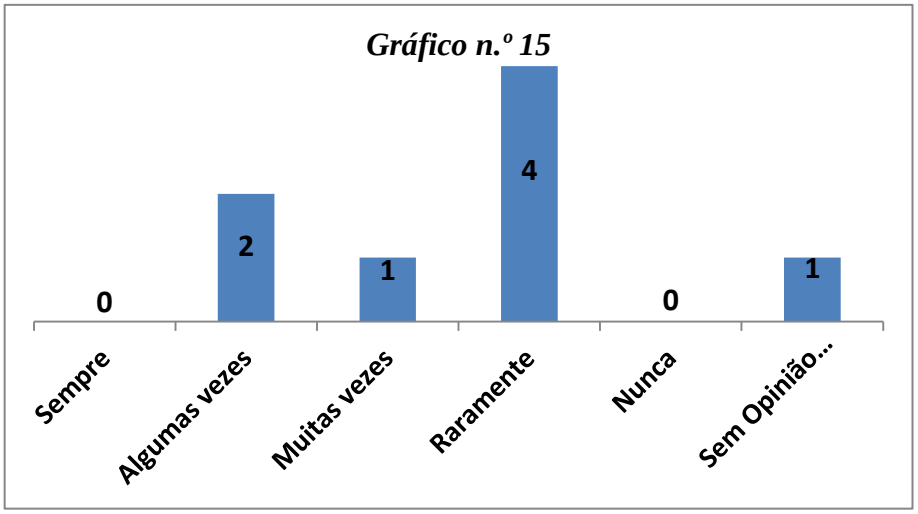
2.5- O Decreto-Lei n.º 163/2006 responde plenamente às necessidades dos alunos com problemas de mobilidade?

Para a maioria (6) dos docentes o Decreto-Lei raramente responde às necessidades dos alunos com problemas de mobilidade, apenas um docente acha que responde, mas algumas vezes.



2.6- O Decreto-Lei n.º163/2006 responde plenamente à intervenção pedagógica em alunos com NEE?

Quanto à resposta que o Decreto-Lei dá à intervenção pedagógica em alunos com necessidades educativas especiais 4 docentes responderam que raramente dá estas respostas, 2 responderam algumas vezes, 1 não tinha opinião formalizada e outro docente respondeu que muitas vezes (gráfico n.º 5).



III- FORMAÇÃO DOS PROFESSORES

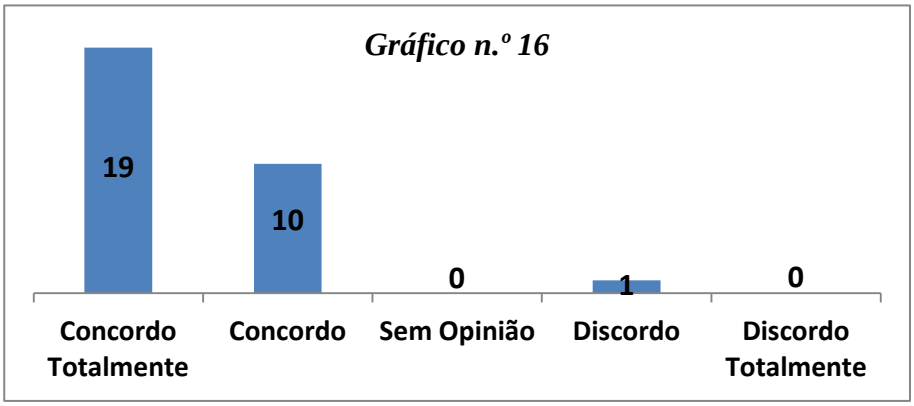
Tabela 1

A formação dos professores deve:

	CT	C	SO	D	DT
1- Fornecer os conhecimentos suficientes para dar uma resposta adequada às necessidades dos alunos NEE.	**19 63,3%**	**10 33,3%**	**0**	**1 3,3%**	**0**
2- Orientar-se no sentido de os preparar para a utilização de metodologias inclusivas.	**17 56,6%**	**13 43,3%**	**0**	**0**	**0**
3- Garantir os conhecimentos e competências necessários para a formação de todos os alunos.	**19 63,3%**	**9 30%**	**2 6,6%**	**0**	**0**
4- Incluir disciplinas do domínio da educação inclusiva.	**15 50%**	**15 50%**	**0**	**0**	**0**
5- Ser o elemento fulcral para enfrentar os desafios da educação inclusiva.	**9 30%**	**15 50%**	**3 10%**	**2 6,6%**	**1 3,3%**
6- Prepará-los para ensinar alunos com NEE.	**16 53,3%**	**12 40%**	**2 6,6%**	**0**	**0**
7- Constituir uma componente essencial para enfrentar os desafios da educação inclusiva.	**15 50%**	**13 43,3%**	**2 6,6%**	**0**	**0**
8- Dar uma resposta educativa adequada às necessidades do aluno com NEE.	**19 63,3%**	**11 36,6%**	**0**	**0**	**0**
9- Ser complementada com ações de formação que auxiliem os professores no trabalho com alunos NEE.	**18 60%**	**12 40%**	**0**	**0**	**0**

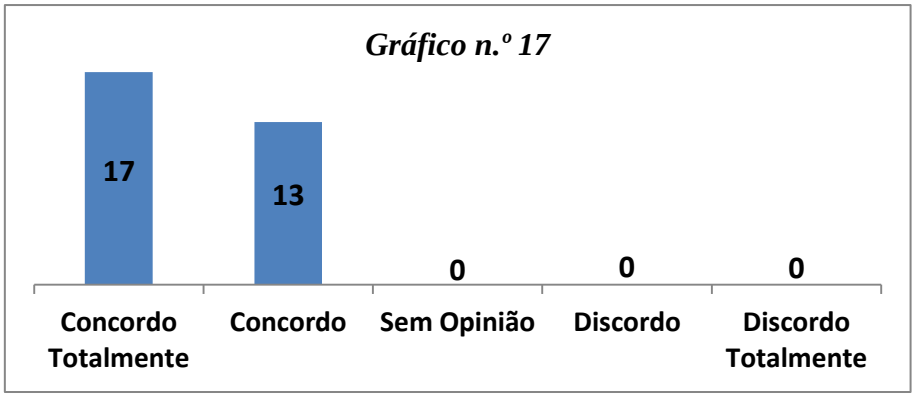
3.1- Fornecer os conhecimentos suficientes para dar uma resposta adequada às necessidades dos alunos NEE.

Na questão a" formação dos professores deve fornecer conhecimentos para dar uma resposta adequada às necessidades dos alunos NEE", as respostas centraram-se na sua maioria na opção concordo totalmente (63,3%). 33,3% optaram pela opção concordo. Contudo, saliento a opinião de um inquirido que optou pela opção discordo. Neste campo estamos em acordo com a resposta dada pela maioria dos professores, uma vez que na Constituição Portuguesa vem referido no art.º 73.º que todos têm direito à educação e à cultura. Todavia os alunos NEE só terão acesso à educação de forma igual aos outros alunos se os professores estiverem preparados para essa realidade.



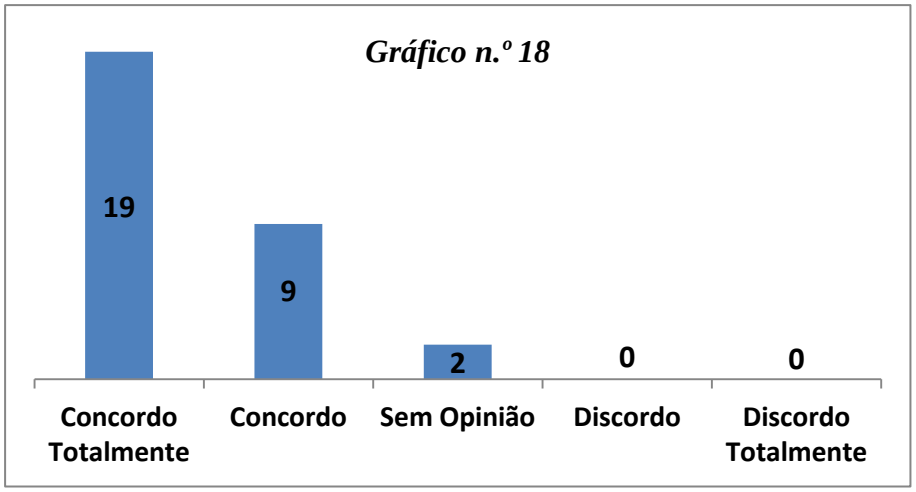
3.2- Orientar-se no sentido de os preparar para a utilização de metodologias inclusivas.

Sendo a inclusão uma preocupação constante de todos os que diretamente lidam com a educação, onde o objetivo primordial é incluir todos os alunos independentemente das suas limitações, como se pode constatar no gráfico n.º 17, os inquiridos consideraram na sua maioria (56,6%) que a formação de professores deveria ser orientada de forma a prepara-los para a utilização de metodologias inclusivas.



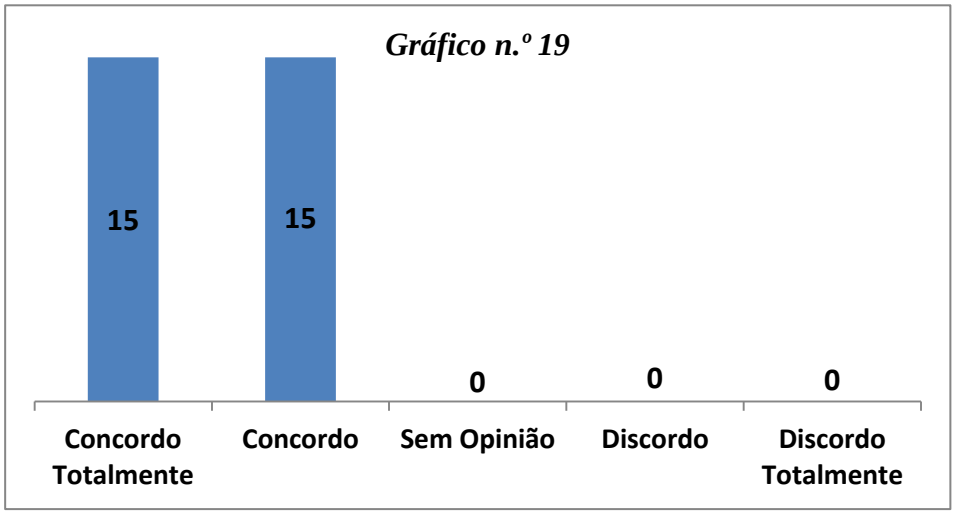
3.3- Garantir os conhecimentos e competências necessários para a formação de todos os alunos.

No seguimento da questão anterior, no gráfico n.º 18 pode-se observar que 19 (63,3%) inquiridos concordam totalmente que a formação de professores deva garantir a obtenção de conhecimentos e competências necessárias para a formação de todos os alunos. Chamamos a atenção para o facto de 2 inquiridos não apresentar a sua opinião sobre o assunto.



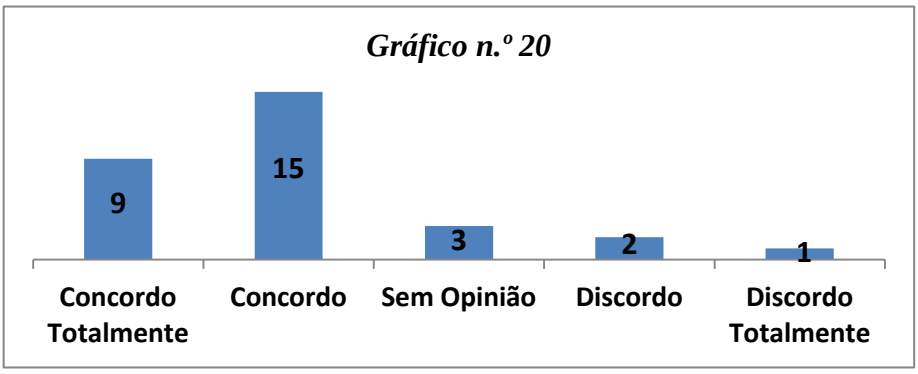
3.4- Incluir disciplinas do domínio da educação inclusiva.

Estando a inclusão presente na atividade de qualquer professor, 50% dos inquiridos concordam totalmente com a introdução de disciplinas do domínio da educação inclusiva, os restantes 50% optaram pela opção concordo (gráfico n.º 19).



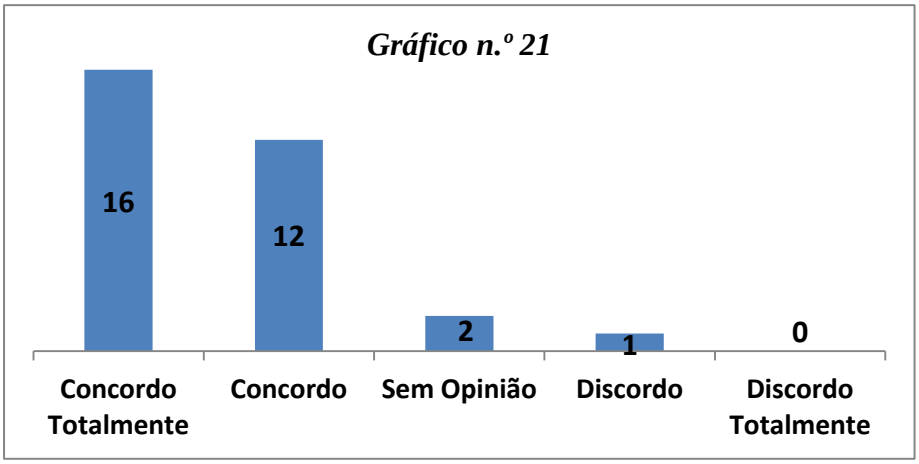
3.5- Ser o elemento fulcral para enfrentar os desafios da educação inclusiva.

Na resposta à questão se a formação dos professores deve ser o elemento fulcral para enfrentar os desafios da educação inclusiva, as opiniões são mais divergentes assistindo-se a respostas em todas as opções (gráfico n.º 20). Contudo a maioria dos inquiridos (50%) concorda com este aspeto, 30% concordam totalmente, 10% não tem opinião sobre o assunto, 6,6% discorda e 3,3 discorda totalmente deste princípio.



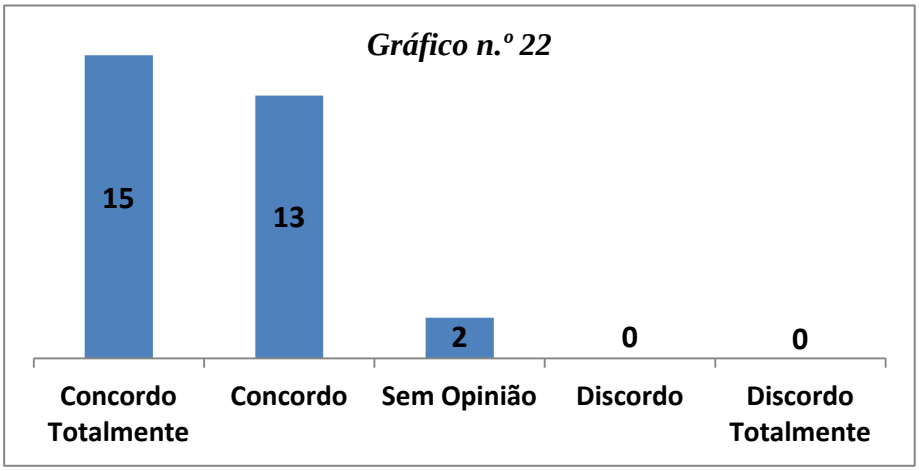
3.6- Prepará-los para ensinar alunos com NEE.

53,3% dos inquiridos concordam totalmente que a formação de professores deveria preparar os professores para ensinar alunos NEE. Apenas 40% concordam com este aspeto, 6,6% não têm qualquer opinião sobre o assunto, 3,3% discorda com esta máxima. Podemos estabelecer uma relação entre os gráficos n.º 19 e o n.º 21. Após a comparação e análise constatamos que as respostas são divergentes, nomeadamente aos inquiridos sem opinião sobre esta temática.



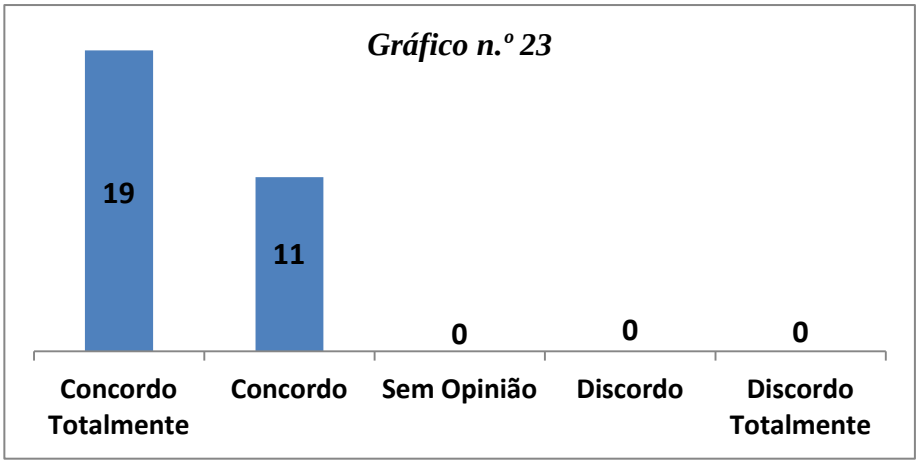
3.7- Constituir uma componente essencial para enfrentar os desafios da educação inclusiva.

A formação de professores deve constituir uma componente essencial para enfrentar os desafios da educação inclusiva para 50% dos inquiridos, que concordam totalmente com esta questão.43,3% concordam com este aspeto e 6,6% não tem qualquer opinião (gráfico n.º 22).



3.8- Dar uma resposta educativa adequada às necessidades do aluno com NEE.

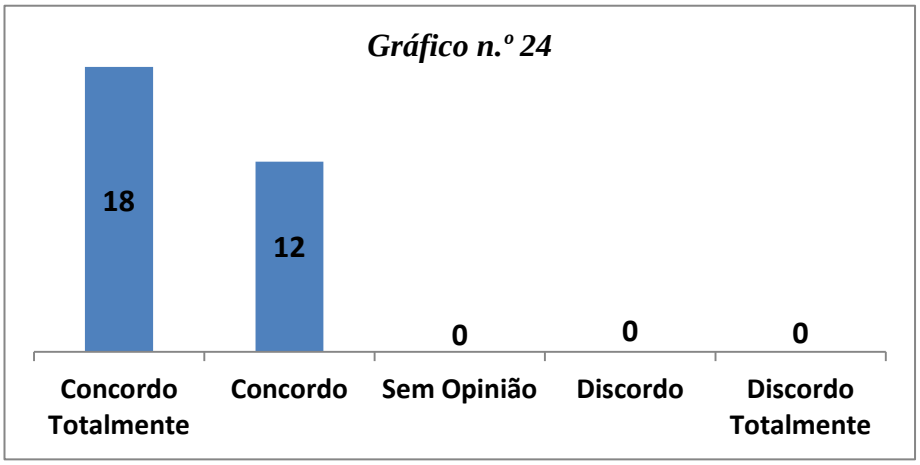
A presença de alunos NEE nas turmas do ensino regular é uma realidade no nosso ensino. Desta forma todos os inquiridos partilham da opinião que a formação de professores deve dar uma resposta educativa adequada às necessidades do aluno com NEE, pois só assim estes alunos poderão obter o sucesso educativo pretendido. Sendo que 63,3% concordam totalmente e 36,6 concordam (gráfico n.º 23).



3.9- Ser complementada com ações de formação que auxiliem os professores no trabalho com alunos NEE.

Vivendo numa época de constante mudança e inovação, torna-se necessário adaptarmo-nos e refletirmos constantemente sobre o nosso trabalho, qualquer que seja a área. A educação não foge a essa mudança. Novos conhecimentos emergem, diferentes estratégias e processos de aprendizagem são necessários. Na Lei de Bases do Sistema Educativo vem consagrado na alínea a) do Art.º 33.º que a formação contínua deve complementar e atualizar a formação inicial numa perspetiva de educação permanente. A formação contínua é, também, uma exigência do estatuto da carreira docente, onde no ponto 1 do Art.º 15.º pode ler-se que a formação contínua destina-se a assegurar a atualização, o aperfeiçoamento, reconversão e o apoio à atividade profissional do pessoal docente. No ponto 2 do mesmo artigo lê-se que a formação contínua deve ser planeada de forma a promover o desenvolvimento das competências profissionais do docente.

A formação contínua é, também, uma exigência do estatuto da carreira docente no que concerne à progressão na carreira. Desta forma, todos são da opinião (60% concorda totalmente e 40% concorda), que a formação de professores deve ser complementada com ações de formação que auxiliem os professores no trabalho com alunos NEE (gráfico n.º 24).



IV- DOS PROFESSORES DO ENSINO REGULAR

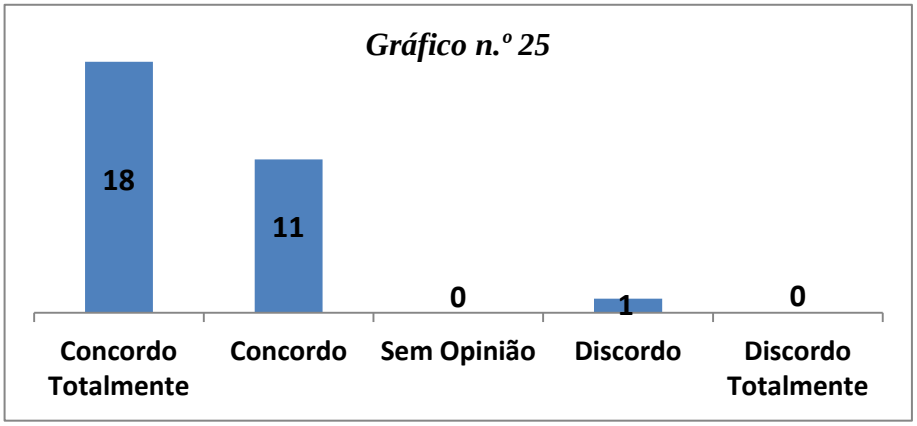
Tabela 2

O papel dos professores do ensino regular

	CT	C	SO	D	DT
1- O professor do ensino regular é fundamental na implementação de uma escola inclusiva.	**18 60%**	**11 36,6%**	**0**	**1 3,3%**	**0**
2- Os professores do ensino regular têm competências para ensinarem os alunos com NEE integrados nas suas turmas.	**2 6,6%**	**11 36,6%**	**5 16,6%**	**12 40%**	**0**
3- As escolas do agrupamento estão preparadas para receber alunos com problemas de mobilidade.	**2 6,6%**	**3 10%**	**10 33,3%**	**11 36,6%**	**4 13,3%**
4- Na sua escola/agrupamento existe uma prática de Educação Inclusiva.	**6 20%**	**12 40%**	**9 30%**	**3 10%**	**0**
5- A diversidade de alunos na sala de aula é um obstáculo para o sucesso educativo.	**9 30%**	**10 33,3%**	**1 3,3%**	**10 33,3%**	**0**
6- A construção de uma escola inclusiva necessita de recursos materiais e humanos.	**21 70%**	**9 30%**	**0**	**0**	**0**
7- A sua escola/agrupamento possuiu recursos humanos e materiais adequados aos alunos com deficiência física.	**4 13,3%**	**5 16,6%**	**10 33,3%**	**10 33,3%**	**1 3,3%**
8- Na sua escola/agrupamento existe uma boa articulação entre os professores do ensino regular e os professores de Educação Especial.	**6 20%**	**14 46,6%**	**6 20%**	**4 13,3%**	**0**
9- A confiança dos pais nos professores facilita o processo de inclusão.	**20 66,6**	**10 33,3%**	**0**	**0**	**0**
10- Em Portugal, muitos professores não estão preparados para desenvolver estratégias de ensino diferenciado na sala de aula.	**5 16,6%**	**16 53,3%**	**5 16,6%**	**4 13,3%**	**0**
11- Os professores do ensino regular estão mal preparados para ensinar os alunos com NEE.	**4 13,3%**	**12 40%**	**4 13,3%**	**9 30%**	**1 3,3%**

4.1- O professor do ensino regular é fundamental na implementação de uma escola inclusiva.

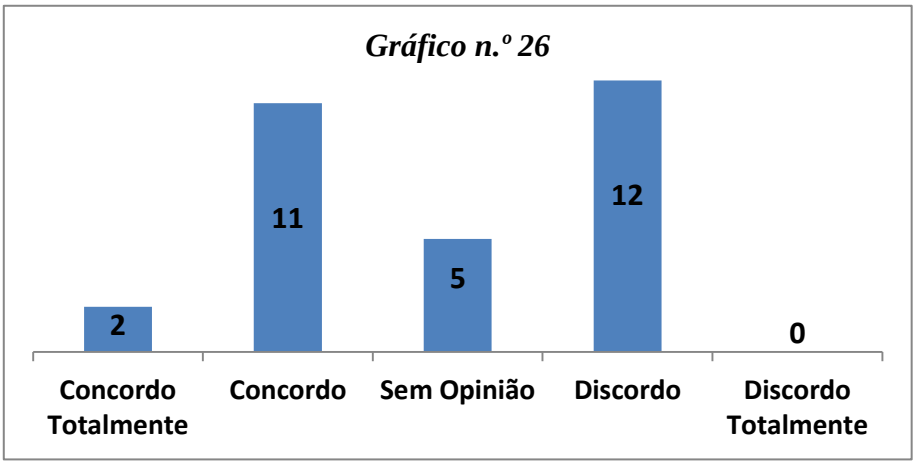
Os inquiridos concordaram que o professor do ensino regular assume um papel fundamental na implementação de uma escola inclusiva (96,6%) sendo que 60% concordam totalmente, enquanto 36,6% concordam. Chamamos a atenção para o facto de um inquirido ter respondido que discordava. O que nos leva a pensar que este pense que o papel do professor do ensino regular não se paute pela implementação de uma escola inclusiva (gráfico n.º 25).



4.2- Os professores do ensino regular têm competências para ensinar os alunos com NEE integrados nas suas turmas.

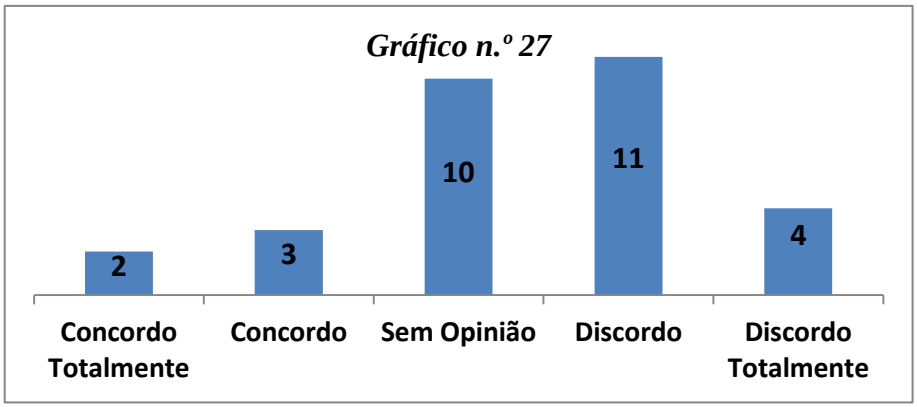
Após a análise do gráfico n.º 26, surge-nos uma questão: Será que os professores do ensino regular não se sentem capacitados para ensinar alunos com NEE? Esta questão surge em consequência das respostas obtidas à questão "os professores do ensino regular têm competências para ensinar os alunos com NEE integrados nas suas turmas?"

A maioria (40%) dos inquiridos respondeu que discordam, ou seja, que os professores não estão capacitados para ensinar alunos NEE. 16,6% não expressaram a sua opinião, 36,6% responderam que concordam e apenas 6,6 % responderam que concordam totalmente.



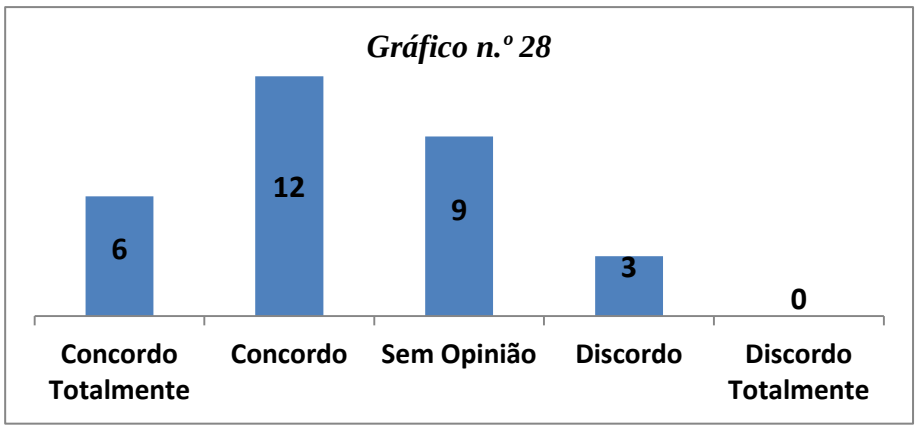
4.3- As escolas do agrupamento estão preparadas para receber alunos com problemas de mobilidade.

Quando inquiridos sobre se as escolas do agrupamento estão preparadas para receber alunos com problemas de mobilidade, os docentes responderam, na sua maioria, que não estão de acordo com esta afirmação, 36,6% discordam e 13,3% discordam totalmente com a afirmação. Dos inquiridos, 33,3% optaram pela resposta mais cómoda, na nossa opinião, isto é, escolheram a opção sem opinião. Um pequeno número, 16,6% são da opinião que as escolas do agrupamento estão preparadas para receber alunos com problemas de mobilidade, 10% concordam totalmente enquanto 6,6% apenas concordam com a afirmação (gráfico n.º 27). Neste ponto há um incumprimento da lei visto que no Art.º 40.º da Lei de Bases do Sistema Educativo vem referido que compete ao Estado criar uma rede de estabelecimentos públicos de educação e ensino que cubra as necessidades de toda a população.



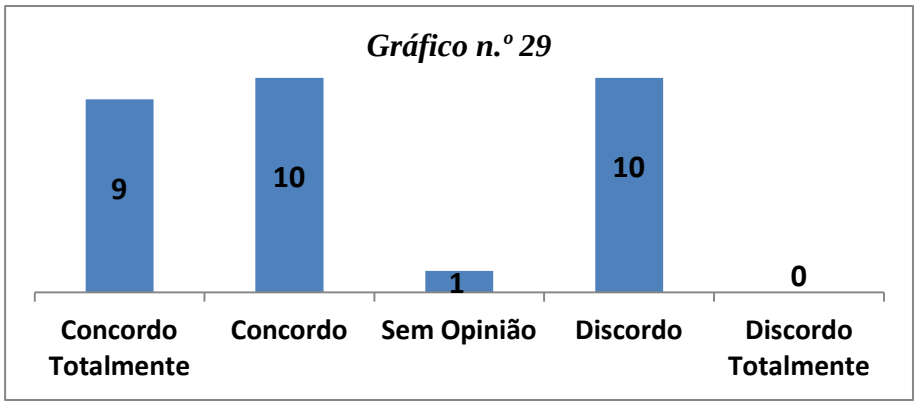
4.4- Na sua escola/agrupamento existe uma prática de Educação Inclusiva.

O gráfico n.º 28 mostra que a maioria dos docentes concorda totalmente e/ou concorda, 40% e 20% respetivamente, com a afirmação que na sua escola/agrupamento existe uma prática de educação inclusiva. Dos inquiridos 10% responderam sem opinião e uma pequena parcela, 10% discordam com esta afirmação.



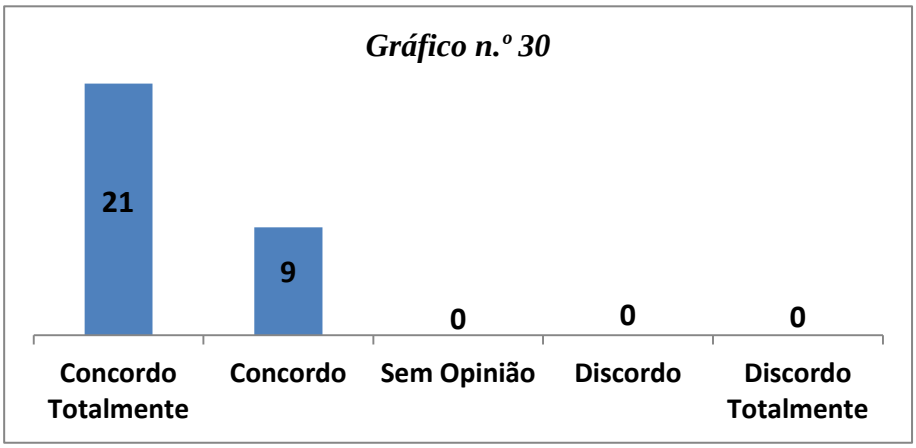
4.5- A diversidade de alunos na sala de aula é um obstáculo para o sucesso educativo.

Dos 30 docentes inquiridos sobre se a diversidade de alunos na sala de aula ser um obstáculo para o sucesso educativo (gráfico n.º 29), 30% concordam totalmente enquanto 33,3% concordam com esta afirmação. Há, no entanto 33,3% que discorda, apenas um docente não teceu qualquer opinião sobre a afirmação. Considerando a maioria doas respostas dos nossos inquiridos, constatamos que de uma forma inconsciente, adotaram uma postura discriminatória, o que não está em consonância com o que vem na Lei n.º 46/2006 de 28 de agosto, onde se previne, proíbe e pune a discriminação.



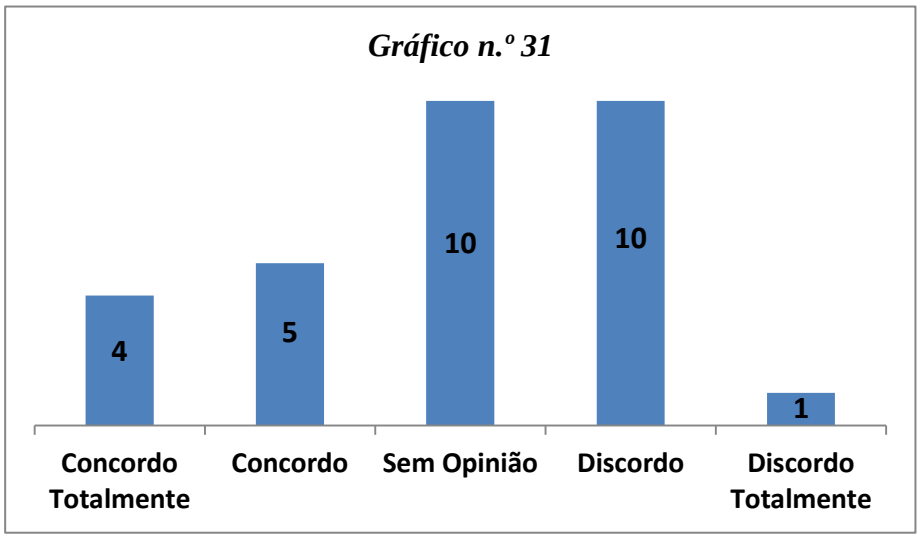
4.6- A construção de uma escola inclusiva necessita de recursos materiais e humanos.

Ao observar o gráfico n.º 30, verificamos que todos dos docentes inquiridos partilha da opinião que a construção de uma escola inclusiva necessita de recursos materiais e humanos. Desta docentes 70% concordam totalmente com esta afirmação e 30% apenas concorda. Nos pontos 4 e 5 do art.º 42.º da Lei de Bases do Sistema Educativo vem consagrado que na conceção dos edifícios e na escolha do equipamento devem ser tidas em conta as necessidades especiais dos deficientes e a gestão dos espaços deve obedecer ao imperativo de, também por esta via, se contribuir para o sucesso educativo e escolar dos alunos.



4.7- A sua escola/agrupamento possuiu recursos humanos e materiais adequados aos alunos com deficiência física.

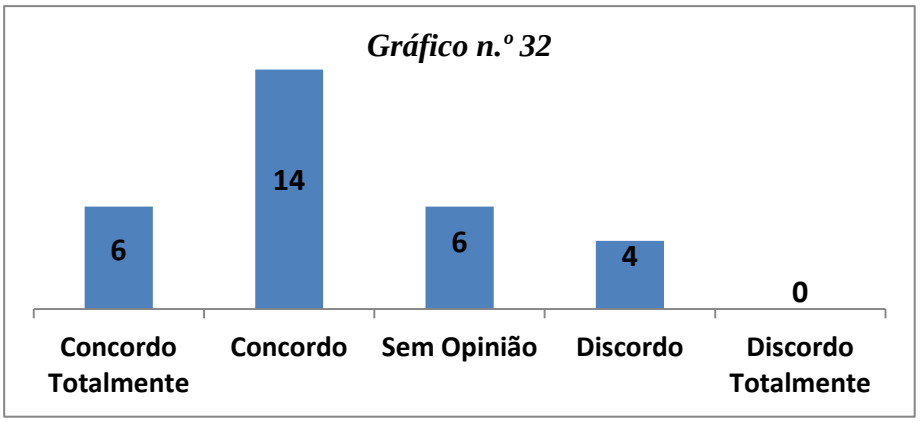
Quisemos saber dos inquiridos se a sua escola/agrupamento possuiu recursos humanos e materiais adequados aos alunos com deficiência física (gráfico n.º 31). As opiniões oscilaram bastante, 13,3% concordam totalmente com a afirmação, 16,65% concordam, 33,3 % não tem opinião, 33,3% discordam e apenas 3,3% discorda totalmente com esta afirmação. Comparando as respostas deste gráfico com o gráfico n.º 27, constatamos que não houve uma coerência nas respostas, visto que as afirmações estão intimamente relacionadas. De a cordo com as respostas dadas pelos inquiridos notamos que o seu agrupamento não está em vigor com o que está estabelecido no ponto 1 Art.º 2.º do Decreto-Lei nº 163/2006 de 8 de agosto, onde se pode ler que as normas técnicas sobre acessibilidades aplicam-se às instalações e respetivos espaços circundantes da administração pública central, regional e local, bem como dos institutos públicos que revistam a natureza de serviços personalizados ou de fundos públicos, ou seja, as escolas também estão incluídas.



4.8- Na sua escola/agrupamento existe uma boa articulação entre os professores do ensino regular e os professores de Educação Especial.

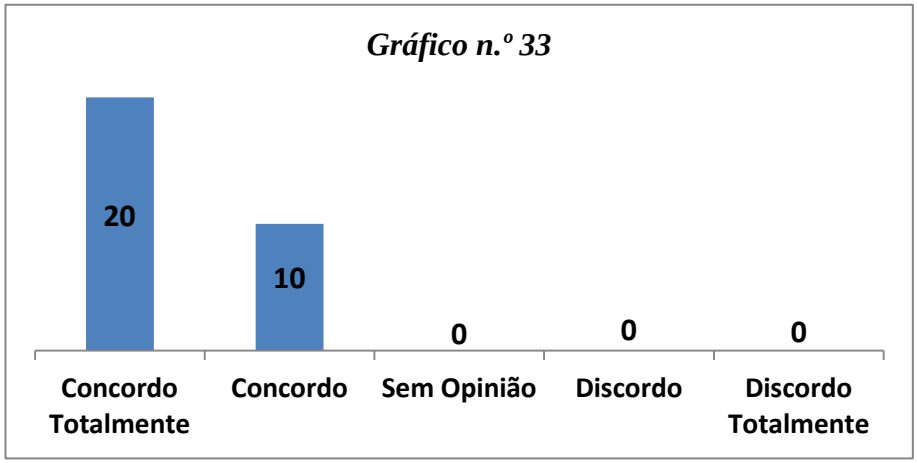
Ao analisar o gráfico n.º 32 é possível constatar que 66% dos inquiridos é da opinião que existe uma boa articulação entre os professores do ensino regular e os professores da educação especial na sua escola ou agrupamento (20% concordam totalmente e 46,6% concorda), 20% não teceu qualquer opinião optando pela preferência sem opinião. Chamamos a atenção para o facto de 13,3% dos docentes inquiridos serem da

opinião que não existe uma boa articulação entre os professores do ensino regular e os professores de Educação Especial.



4.9- A confiança dos pais nos professores facilita o processo de inclusão.

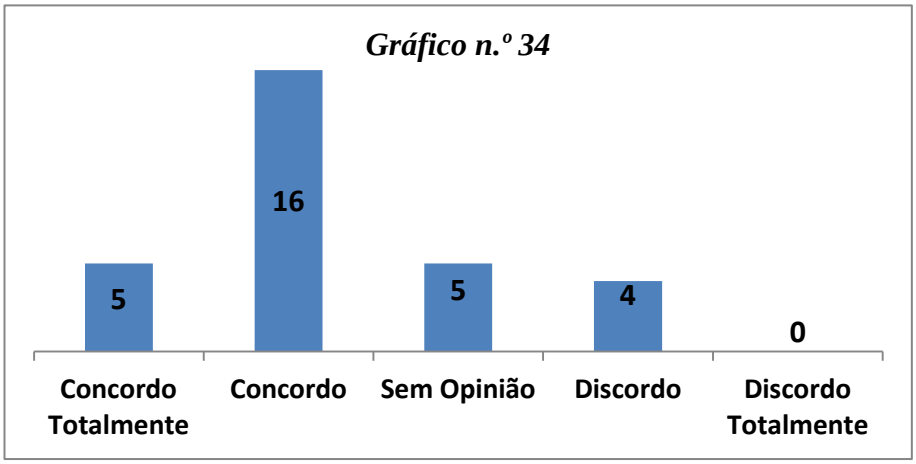
Todos os docentes inquiridos acham que a confiança dos pais nos professores facilita processo de inclusão, sendo que 66,6% concordam totalmente e 33, 3% concordam com a afirmação. Mediante estes resultados podemos concluir que todos os envolvidos no processo educativo dos alunos podem contribuir de forma positiva para o processo de inclusão, e se existir confiança entre os vários intervenientes, melhor ainda.



4.10- Em Portugal, muitos professores não estão preparados para desenvolver estratégias de ensino diferenciado na sala de aula.

Pretendemos saber, na opinião dos inquiridos, se em Portugal, muitos professores não estão preparados para desenvolver estratégias de ensino diferenciado na sala de aula. As respostas vão ao encontro de que os professores não estão preparados, 16,6% concordam totalmente, 53,3% concordam, 16,6% não manifestaram opinião e 10% dis-

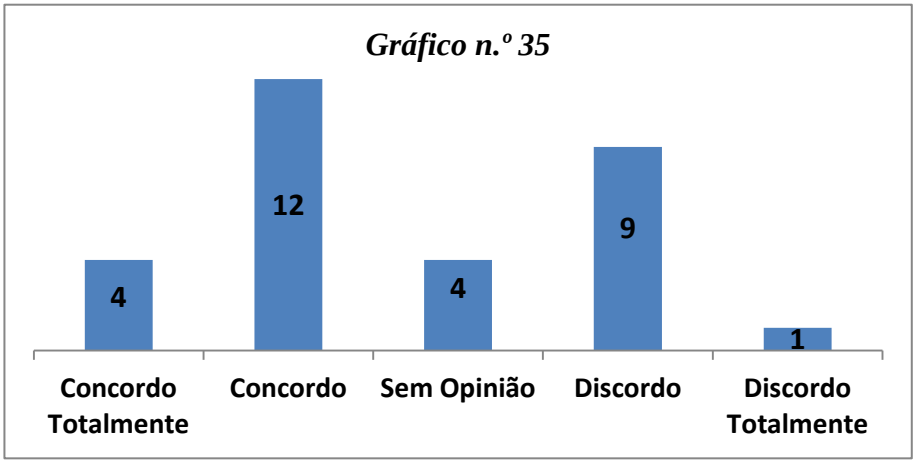
cordam com a afirmação. O que nos leva a concluir que existem algumas lacunas na formação inicial de professores.



4.11- Os professores do ensino regular estão mal preparados para ensinar os alunos com NEE.

Aqui, tal como no gráfico n.º 26, surge-nos a mesma questão: Será que os professores do ensino regular não se sentem capacitados para ensinar alunos com NEE?

A maioria dos professores, 40%, respondeu que concorda com esta afirmação, 13, 3% concordam totalmente, 13,3% não expressaram a sua opinião, 30% discordam e apenas 10% responderam que discordam totalmente. Concluímos, que uma vez mais, a educação inicial de professores tem algumas lacunas no que concerne aos alunos NEE. Na nossa opinião a educação inicial de professores deveria repensar esta problemática de forma a colmatar as dificuldades dos futuros professores que poderão lidar com alunos NEE.



V - OS PROFESSORES E A INCLUSÃO / INTEGRAÇÃO / EDUCAÇÃO E ESCOLA INCLUSIVA

Tabela 3

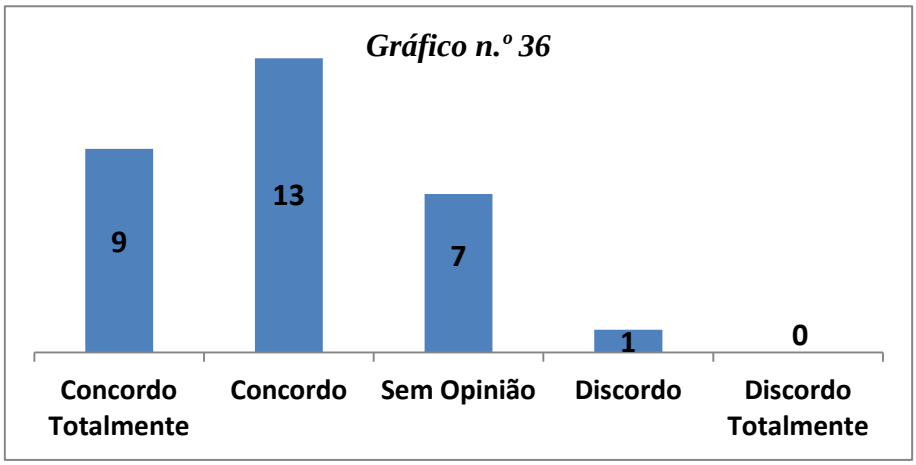
Experiência dos professores sobre a Inclusão, integração, educação e escola inclusiva

	CT	C	SO	D	DT
1- A educação inclusiva é o modelo para a escola do futuro.	**9 30%**	**13 43,3%**	**7 23,3**	**1 3,3%**	**0**
2- A inclusão educativa é um meio para o alcance das aprendizagens.	**8 26,6**	**16 53,3%**	**6 20%**	**0**	**0**
3- Em Portugal, a legislação é um pilar essencial no processo da educação inclusiva.	**1 3,3%**	**12 40%**	**9 30%**	**6 20%**	**2 6,6%**
4- A política educativa vigente em Portugal promove a educação inclusiva.	**2 6,6%**	**13 43,3%**	**5**	**10 33,3%**	**0**
5- A tolerância é um valor promotor da educação inclusiva.	**13**	**16 53,3%**	**1 3,3%**	**0**	**0**
6- O respeito pela diferença é um valor promotor da educação inclusiva.	**18 60%**	**12 40%**	**0**	**0**	**0**
7- A falta de recursos humanos e materiais é obstáculo à implementação da educação inclusiva.	**20 66,6%**	**9 30%**	**0**	**1 3,3%**	**0**
8- Em Portugal a educação inclusiva ainda se encontra numa fase embrionária.	**2 6,6%**	**17 56,6**	**6 20%**	**5 16,6%**	**0**
9- A construção de uma escola inclusiva é um processo lento.	**4 13,3%**	**22 73,3**	**4 13,3%**	**0**	**0**
10- Em Portugal a educação inclusiva encontra-se numa fase avançada de desenvolvimento.	**1 3,3%**	**3 10%**	**7 23,3**	**18 60%**	**1 3,3%**
11- A implementação das práticas inclusivas depende da mudança de atitudes dos professores.	**7 23,3%**	**11 36,6%**	**1 3,3%**	**10 33,3%**	**1 3,3%**
12- As práticas inclusivas nas escolas dependem das conceções que os professores têm das mesmas.	**5 16,6%**	**14 46,6&**	**2 6,6%**	**9 30%**	**0**
13- A colaboração entre os professores do Ensino Regular e de Educação Especial é importante no processo de inclusão educativa.	**24 80%**	**4 13,3%**	**2 6,6%**	**0**	**0**
14- Na escola inclusiva o Professor deve ser o mediador entre a criança e o meio.	**7 23,3**	**19 63,3%**	**4 13,3%**	**0**	**0**
15- A colaboração dos pais com a escola é importante para a educação inclusiva.	**15 50%**	**12 40%**	**3 10%**	**0**	**0**
16- Mais horas de apoio aumentam a inclusão dos alunos com NEE.	**9 30%**	**11 36,6**	**7 23,3**	**3 10%**	**0**
17- Agilizar o tempo de referenciação aumenta a inclusão dos alunos com NEE.	**4 13,3%**	**20 66,6**	**6 20%**	**0**	**0**
18- A criação de equipas de Intervenção Precoce aumenta a inclusão dos alunos com NEE.	**9 30%**	**18 60%**	**3 10%**	**0**	**0**
19- A confiança dos pais/encarregados de educação nos professores facilita o pro-	**16 53,3%**	**13 43,3%**	**1 3,3%**	**0**	**0**

	cesso de inclusão.					
20-	Uma escola inclusiva é aquela que respeita todas as crianças e as encoraja a aprender até ao limite das suas capacidades.	**19 63,3%**	**10 33,3%**	**0**	**1 3,3%**	**0**
21-	O desenvolvimento da escola inclusiva pressupõe um maior envolvimento dos pais com a comunidade educativa.	**17 56,6**	**13 43,3%**	**0**	**0**	**0**
22-	A discriminação é um obstáculo à inclusão de alunos NEE.	**18 60%**	**10 33,3%**	**1 3,3%**	**1 3,3%**	**0**
23-	Os alunos com deficiência física devem ser integrados em turmas/escolas especiais.	**1 3,3%**	**4 13,3%**	**6 20%**	**16 53,3%**	**3 10%**
24-	Os alunos com deficiência física devem ser integrados nas turmas do ensino regular.	**7 23,3**	**16 53,3%**	**3 10%**	**3 10%**	**1 3,3%**
25-	Os alunos com deficiência física devem ser segregados.	**1 3,3%**	**0**	**7 23,3**	**9 30%**	**13 43,3%**
26-	Os pais aceitam naturalmente que os alunos com deficiência física sejam integrados na mesma turma que os seus educandos.	**1 3,3%**	**5 16,6%**	**14 46,6**	**10 33,3%**	**0**
27-	As famílias dos alunos com deficiência estão preparadas para a inclusão dos mesmos nas turmas regulares.	**1 3,3%**	**16 53,3%**	**5 16,6%**	**8 26,6**	**0**
28-	A escola inclusiva implica mudanças não só da escola, mas também da sociedade.	**15 50%**	**14 46,6%**	**1 3,3%**	**0**	**0**
29-	A sociedade olha para os alunos NEE com pena.	**4 13,3%**	**19 63,3%**	**1 3,3%**	**5 16,6%**	**1 3,3%**
30-	A sociedade olha para os alunos NEE com caridade.	**2 6,6%**	**20 66,6%**	**2 6,6%**	**4 13,3%**	**2 6,6%**
31-	A Sociedade marginaliza os alunos NEE.	**3 10%**	**6 20%**	**5 16,6%**	**12 40%**	**4 13,3%**
32-	Os alunos NEE são indiferentes para a sociedade.	**2 6,6%**	**4 13,3%**	**3 10%**	**13 43,3**	**8 26,6**
33-	A Sociedade desconhece a realidade dos alunos NEE.	**4 13,3%**	**13 43,3%**	**2 6,6%**	**10 33,3%**	**1 3,3%**
34-	A inclusão de alunos com NEE na escola do ensino regular é a grande meta neste novo século.	**6 20%**	**15 50%**	**9 30%**	**0**	**0**

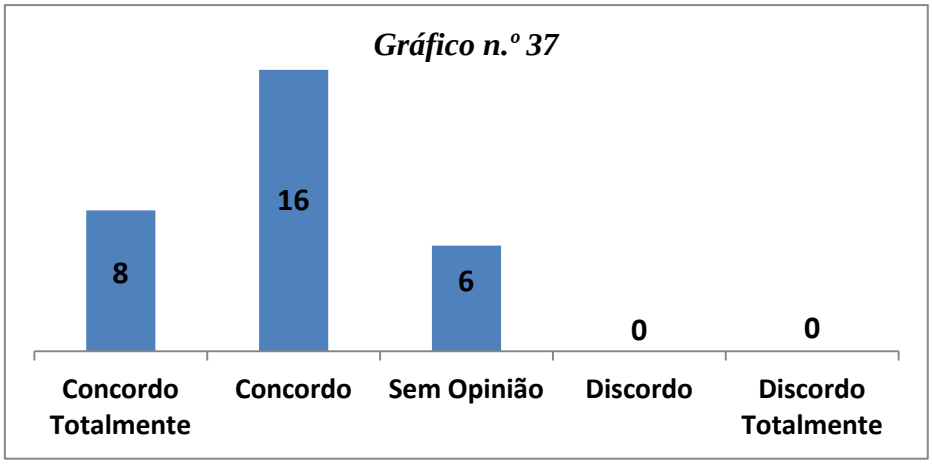
5.1- A educação inclusiva é o modelo para a escola do futuro.

O gráfico n.º 36 mostra o grau de concordância dos professores inquiridos sobre se a educação inclusiva é o modelo para a escola do futuro. As respostas não foram unânimes, repartindo-se por quatro categorias. 30% concordaram totalmente, 43,3% concordaram, 23,3% não deram qualquer opinião, pois não tinham opinião formalizada e apenas um (3,3%) discorda com a formação.



5.2- A inclusão educativa é um meio para o alcance das aprendizagens.

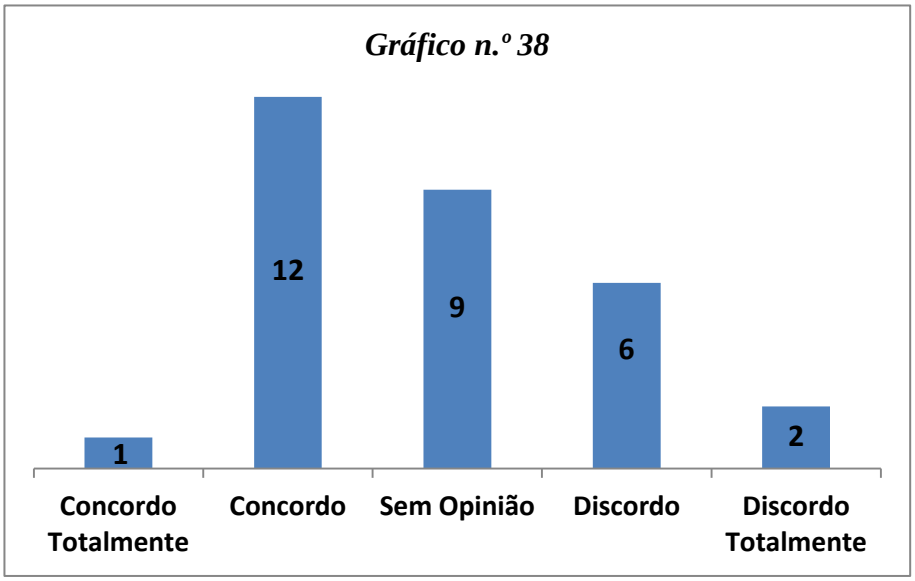
No gráfico abaixo (gráfico n.º 37) solicitamos aos professores inquiridos que dessem a sua opinião acerca da inclusão educativa ser um meio para o alcance das aprendizagens. A maioria concorda com esta afirmação, onde 26,6% concordam totalmente e 53,3% concordam. Dos professores inquiridos, 20% não deram qualquer opinião. Mediante estas respostas concluímos que na opinião dos professores se uma criança estiver perfeitamente incluída na turma ou grupo de trabalho terá uma aprendizagem mais efetiva, o que se repercutirá nos resultados.



5.3- Em Portugal, a legislação é um pilar essencial no processo da educação inclusiva.

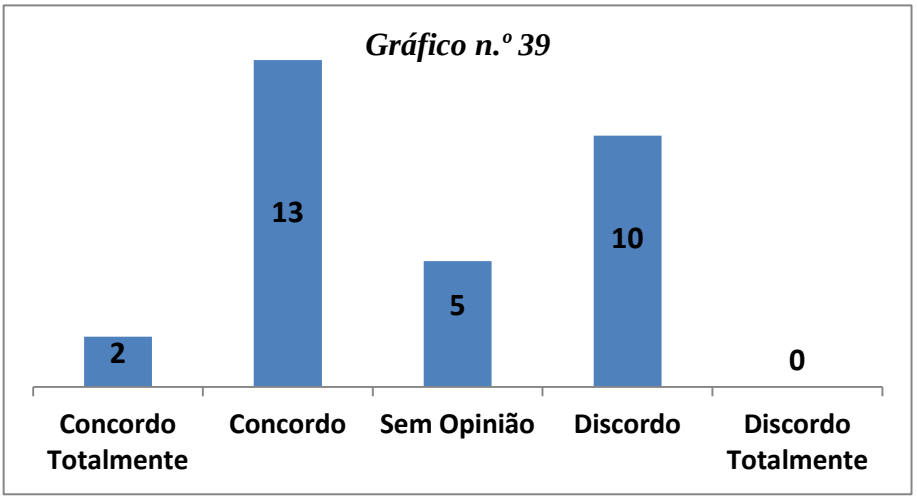
No gráfico n.º 38 pretendemos mostrar os resultados sobre um tema que está longe de reunir consenso entre os professores, a legislação. Foi perguntado aos professores inquiridos que achavam sobre a legislação em Portugal ser um pilar essencial no processo da educação inclusiva. Destes 3,3% concordam totalmente com a afirmação, 40% concordam, 30% não deram opinião, e 26,6% discordam desta afirmação, sendo que 20% discordam e 6,6% discordam totalmente.

Quanto a nós o problema que se prende com a legislação tem a ver com o facto de a maioria dos professores não acompanhar a legislação que vai saindo, por vezes, a um ritmo alucinante. Podemos concluir que há um desinteresse dos professores face à legislação.



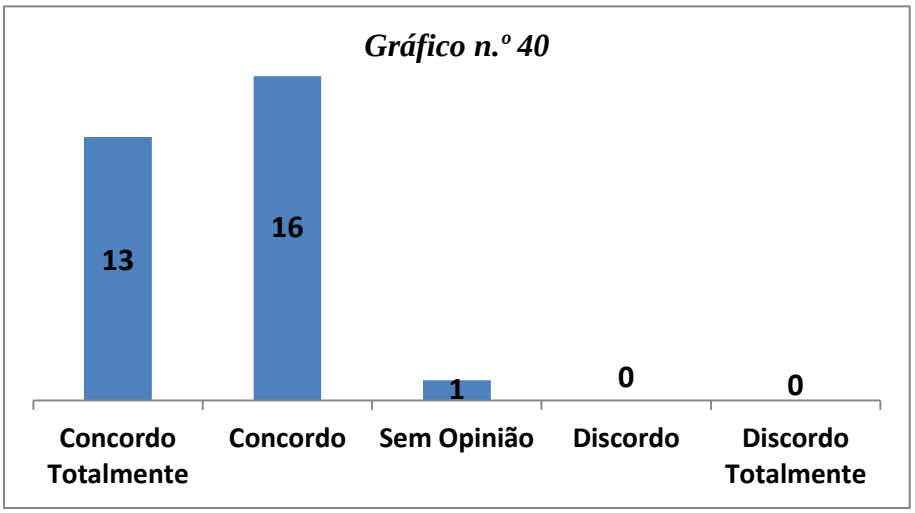
5.4- A política educativa vigente em Portugal promove a educação inclusiva.

Dos 30 professores inquiridos sobre se "a política educativa vigente em Portugal promover a educação inclusiva", realçamos a resposta que 33,3% deram, discordando com a afirmação e 16,6 não deram qualquer opinião. Contudo 50% concordam, sendo que 43,3% concordam e 6,6% concordam totalmente. Podemos concluir que ainda há alguns professores que acham que a legislação não acompanha a realidade das escolas (gráfico n.º 39). Na nossa opinião, teoricamente promove a educação inclusiva, contudo na maioria dos casos verifica-se na maioria dos casos é uma grande discrepância entre o que vem consagrado na lei e o que efetivamente se faz.



5.5- A tolerância é um valor promotor da educação inclusiva.

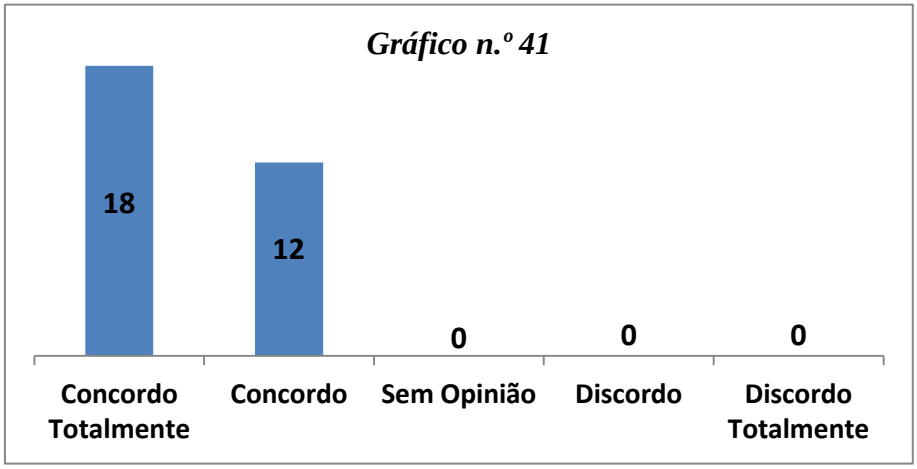
Quando inquiridos sobre a tolerância ser um valor promotor da educação inclusiva (gráfico n.º 40) apenas um (3,3%) professor não teceu qualquer opinião. Dos restantes professores, 53,3% concordam e 43,3% concordam totalmente. Perante estes resultados podemos concluir que a maioria dos professores inquiridos considera que só sendo tolerantes com aqueles alunos que por alguma razão apresentam caraterísticas distintas dos restantes poderão construir uma escola onde a educação inclusiva seja uma regra e não uma exceção.



5.6- O respeito pela diferença é um valor promotor da educação inclusiva.

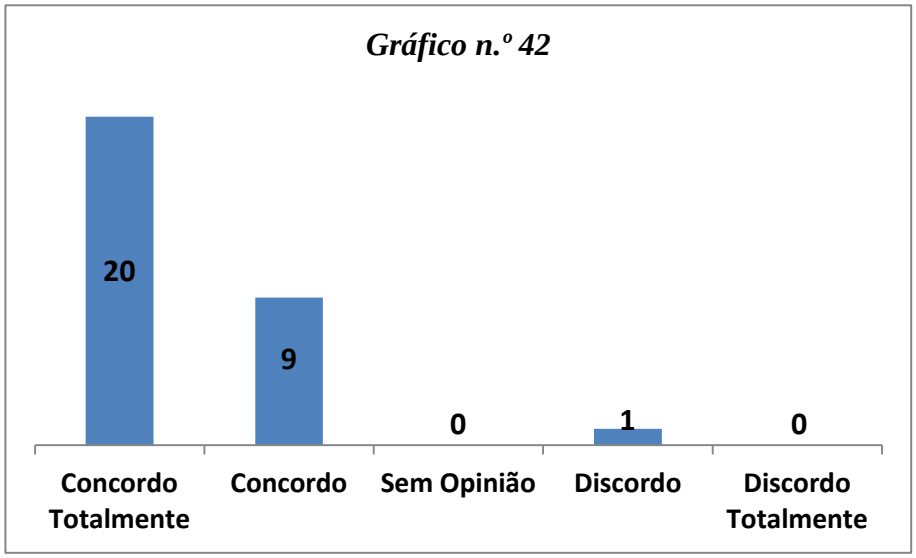
O gráfico n.º 41 mostra-nos que a maioria dos professores inquiridos considera que o respeito pela diferença é um valor promotor da educação inclusiva, 60% concordam totalmente e 40% concordam. Mediante estes resultados concluímos que só se pode

falar e ter uma escola inclusiva quando os educadores e todos os que estão envolvidos no processo educativo respeitarem a diferença dos alunos.



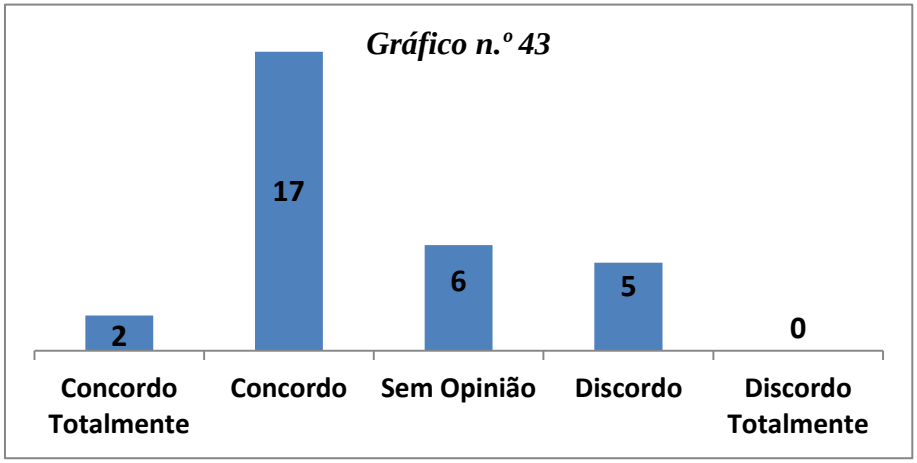
5.7- A falta de recursos humanos e materiais é obstáculo à implementação da educação inclusiva.

Neste gráfico (gráfico n.º 42) registamos que a maioria dos professores inquiridos considera que a falta de recursos humanos e materiais são um obstáculo à implementação de uma educação inclusiva, onde 66,6% concordam totalmente e 30% concordam com a afirmação. Uma resposta incidiu sobre a opção discorda, o que nos leva a concluir que se pode ter uma educação inclusiva sem grandes recursos humanos ou materiais.



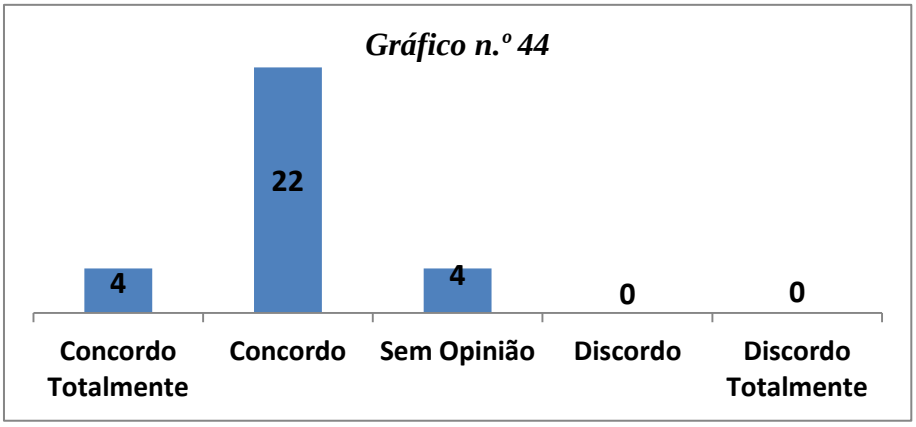
5.8- Em Portugal a educação inclusiva ainda se encontra numa fase embrionária.

Sendo a educação inclusiva uma máxima cada vez mais presente nas nossas escolas, achamos pertinente questionar os professores sobre o estado da educação inclusiva em Portugal. A maioria, 63,3%) considera que esta ainda está numa fase embrionária, 20% não manifestou a sua opinião e 16,6% discorda com a afirmação. Depois de analisar as respostas podemos mencionar que segundo os professores inquiridos ainda há um grande caminho a trilhar para se poder falar, verdadeiramente, em educação inclusiva (gráfico n.º 43).



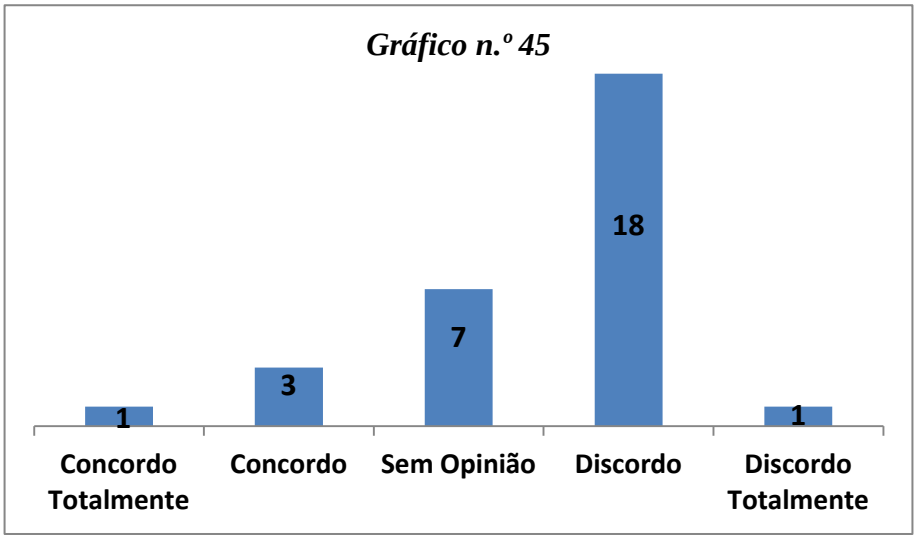
5.9- A construção de uma escola inclusiva é um processo lento.

Podemos notar no gráfico n.º 44, que 73,3% dos professores inquiridos concordam e 13, 3% concordam totalmente com a afirmação sobre a construção de uma escola inclusiva ser um processo lento. Temos, ainda 13,3% que não teceu qualquer opinião. Concluímos que este processo lento deve-se essencialmente à mudança de mentalidades, nomeadamente no que concerne aos aspetos que garantam o acesso de todos à educação, uma vez que a construção de uma escola inclusiva implica adaptações de todos devido às diferenças e necessidades individuais de aprendizagem de cada aluno.



5.10- Em Portugal a educação inclusiva encontra-se numa fase avançada de desenvolvimento.

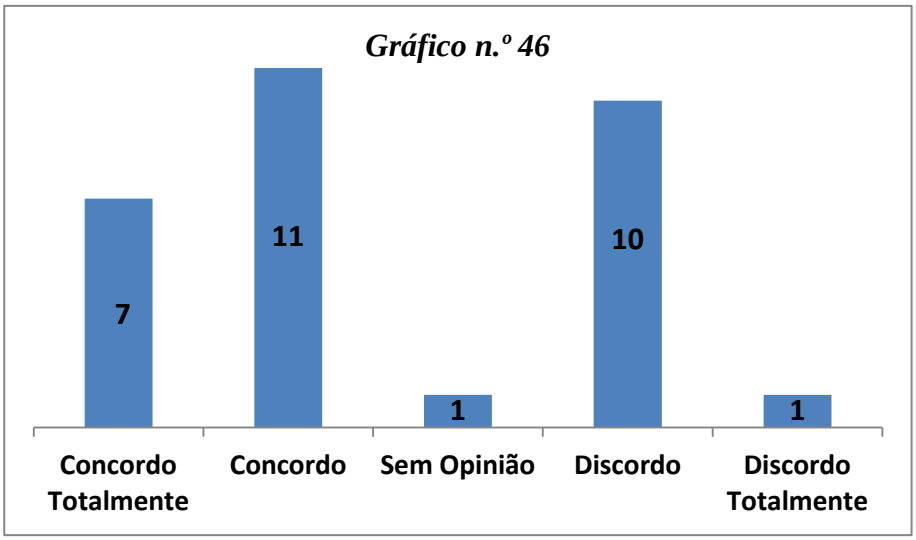
Indo ao encontro dos resultados do gráfico n.º 45, onde a maioria dos inquiridos concorda que a construção de uma escola inclusiva é um processo lento. No gráfico n.º 45 quando questionados sobre a educação inclusiva encontrar-se numa fase avançada de desenvolvimento em Portugal, a maioria dos inquiridos situou a sua resposta no discordo e discordo totalmente, 60% e 3,3% respetivamente. Havendo 3,3% que concordam totalmente e 10% que concordam com a firmação, e 23,3% não tem opinião sobre o assunto. Mediante os resultados podemos concluir que na opinião da maioria dos professores inquiridos ainda há um longo caminho a percorrer na construção de educação inclusiva.



5.11- A implementação das práticas inclusivas depende da mudança de atitudes dos professores.

Sendo a mudança de mentalidades e atitudes dos professores um aspeto a ter em conta na implementação das práticas inclusivas, os inquiridos foram chamados a exprimir a sua opinião. A maioria concorda, estando as respostas distribuídas pelas opções concordo totalmente (23,3%) e concordo (36,6%). Um inquirido (3,3%) não imitiu qualquer opinião. Após a análise do gráfico n.º 46 destacamos a escolha de 36,6% dos inquiridos que discordam com a afirmação. Podemos concluir que uma grande parte dos inquiridos ache que as práticas inclusivas não têm nada a ver com as atitudes dos professores. É comum que alguns professores continuem a ter receio da inovação ao não

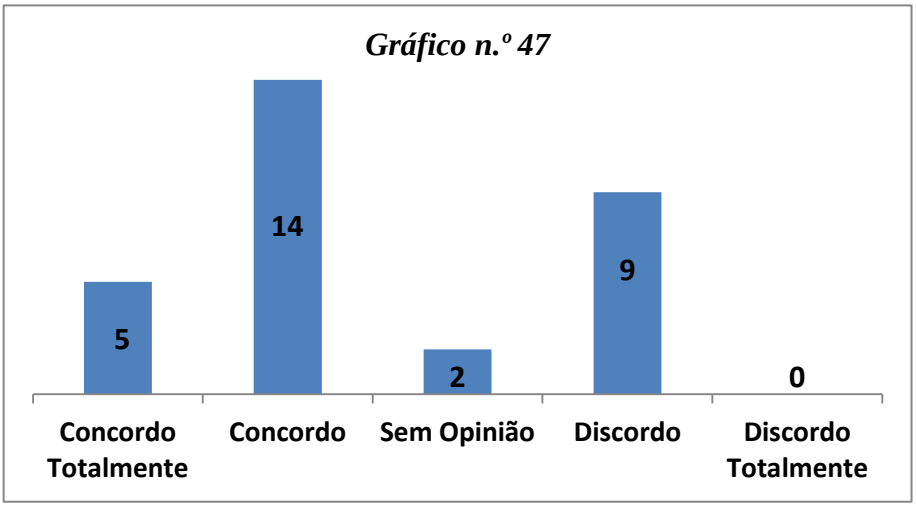
queiram assumir os riscos que dela advêm. O que nos permite discordar com estes uma vez que antes de mudar a legislação há que mudar mentalidades e práticas.



5.12- As práticas inclusivas nas escolas dependem das conceções que os professores têm das mesmas.

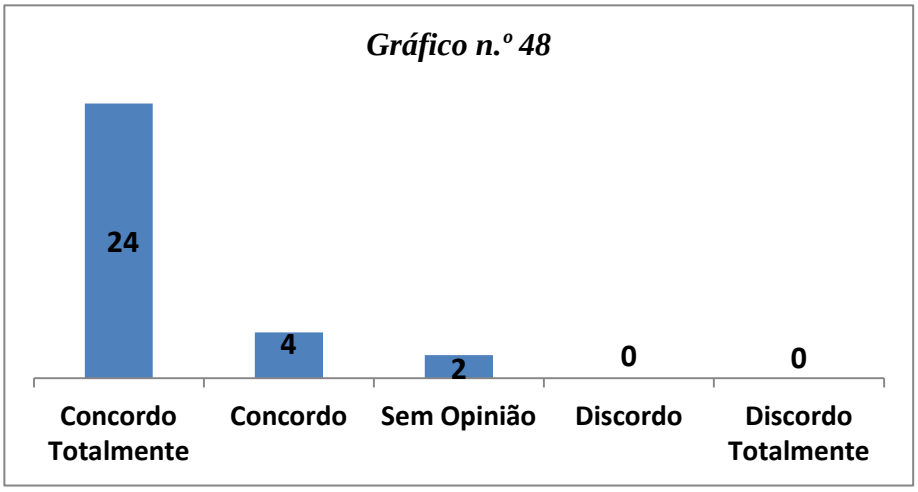
Inquiridos sobre se "as práticas inclusivas nas escolas dependerem das conceções que os professores têm das mesmas", a maioria dos professores inquiridos (16,6%) concorda totalmente e 46,6 concordam com a afirmação. Continua haver professores que não tem opinião sobre a afirmação e, 30% discorda com a afirmação.

O gráfico n.º 47, na nossa opinião, está relacionado com o anterior (gráfico n.º46), uma vez que as práticas inclusivas dependem muito de quem as emprega e enquanto os professores não abandonarem os modelos tradicionais e não encararem a inclusão como fator primordial no sucesso dos alunos com mais dificuldades, elas tardam em ser aplicadas.



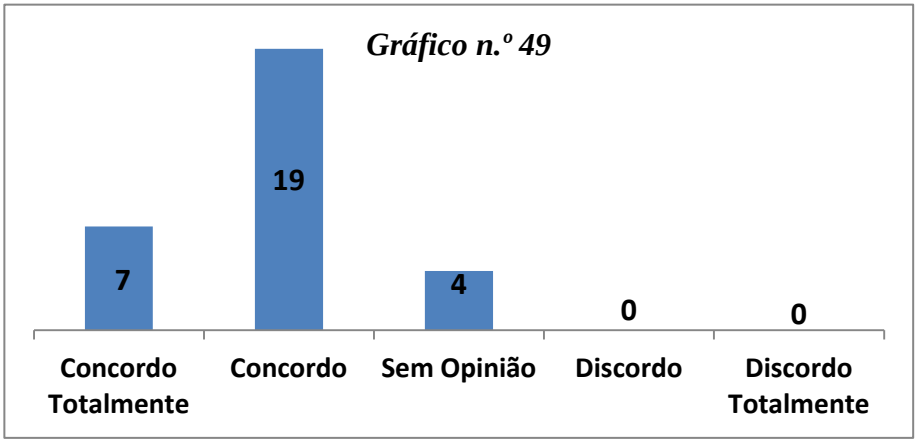
5.13- A colaboração entre os professores do Ensino Regular e de Educação Especial é importante no processo de inclusão educativa.

Quando questionados sobre se a colaboração entre os professores do Ensino Regular e de Educação Especial ser importante no processo de inclusão educativa, a maioria considerou que esta relação para além de ser imprescindível, é importante no processo de inclusão educativa, onde 80% concorda totalmente e 13,3% concorda. Encontramos, no entanto dois inquiridos (6,6%) que não teceram qualquer opinião sobre a afirmação. Podemos concluir que a maioria dos inquiridos são da opinião que só se poderá adotar uma inclusão educativa estando todos os professores que lidam com as crianças NEE em consonância, que falem dos alunos em causa (gráfico n. 48).



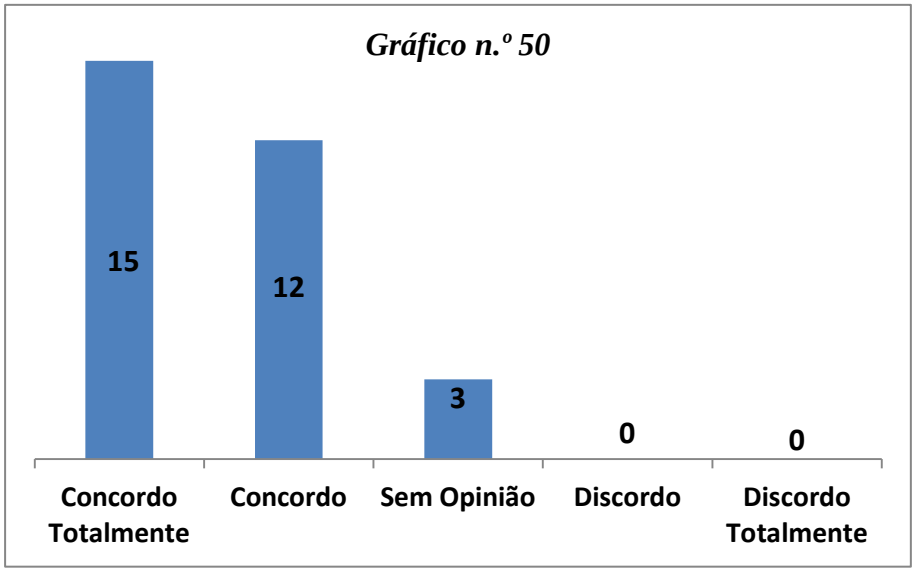
5.14- Na escola inclusiva o Professor deve ser o mediador entre a criança e o meio.

O papel do professor é primordial na formação de qualquer aluno, como tal os inquiridos na sua maioria concordam ou concordam totalmente, 63,3% e 23,3% respetivamente com a afirmação, "na escola inclusiva o professor deve ser o mediador entre a criança e o meio." Salientamos o facto de 13,3% dos inquiridos não ter opinião (gráfico n.º 49).



5.15- A colaboração dos pais com a escola é importante para a educação inclusiva.

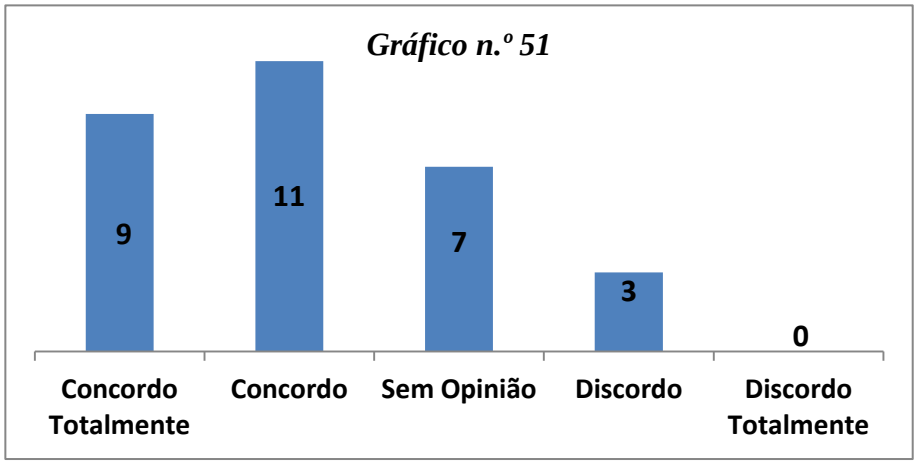
Do gráfico seguinte (n.º 50) verificamos que 90% dos professores inquiridos concordam totalmente (50%) ou concordam (40%) com a afirmação, a colaboração dos pais com a escola é importante para a educação inclusiva. Uma minoria (10%) não exprimiu qualquer opinião. Mediante estas respostas, podemos constatar que vinte e sete professores acham que só se consegue construir uma educação inclusiva se tivermos uma comunidade educativa inclusiva, onde todos, sem exceção, colaborem de forma cooperativa e que partilhem os seus conhecimentos sobre os alunos, no intuito de melhorar a integração dos alunos. A colaboração dos pais é essencial para a educação inclusiva, especialmente os pais de alunos NEE. Este é um dos aspetos que vem consagrado no Decreto-Lei 3/2008, onde se pode ler do direito e o dever que os pais ou encarregados de educação têm em participar em tudo o que se relacione com a educação do seu educando, acedendo para tal a toda a informação constante do processo educativo.



5.16- Mais horas de apoio aumentam a inclusão dos alunos com NEE.

Relativamente aos resultados referentes à afirmação se mais horas de apoio aumentam a inclusão dos alunos NEE, a maioria dos professores inquiridos acha que sim. Dos quais 30% concordam totalmente e 36,6% concordam com a afirmação. Sete (23,3%) dos trinta professores inquiridos, não deram a sua opinião. Chamamos a atenção para 10% dos inquiridos que discorda desta afirmação. Podemos afirmar, após a

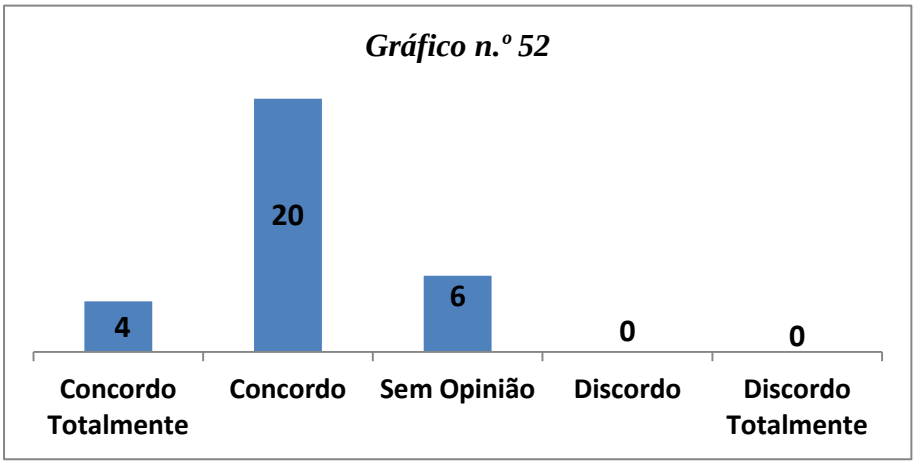
análise dos resultados do gráfico n.º 51, que a ideia de mais apoio resolve os problemas dos alunos, neste caso da sua inclusão é defendida por muitos professores.



5.17- Agilizar o tempo de referenciação aumenta a inclusão dos alunos com NEE.

Ao observar-se o gráfico n.º 52 constatamos que 13,3% concordam totalmente e 66,6% concordam com a afirmação "agilizar o tempo de referenciação aumenta a inclusão dos alunos com NEE". Todavia, 20% dos inquiridos optou pela opção sem opinião.

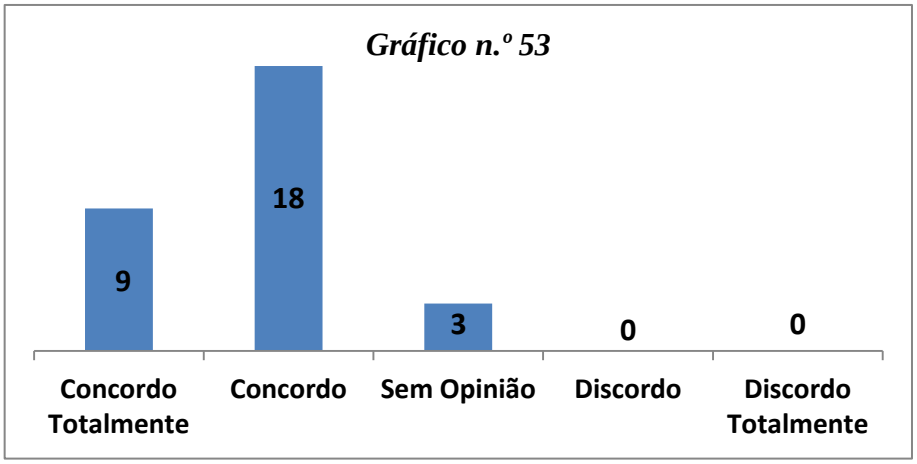
Podemos concluir que há consciência pela maioria dos professores que acelerar o tempo de referenciação de um aluno NEE pode aumentar a sua inclusão na turma e/ou grupo de trabalho, assim como na escola e na sociedade.



5.18- A criação de equipas de Intervenção Precoce aumenta a inclusão dos alunos com NEE.

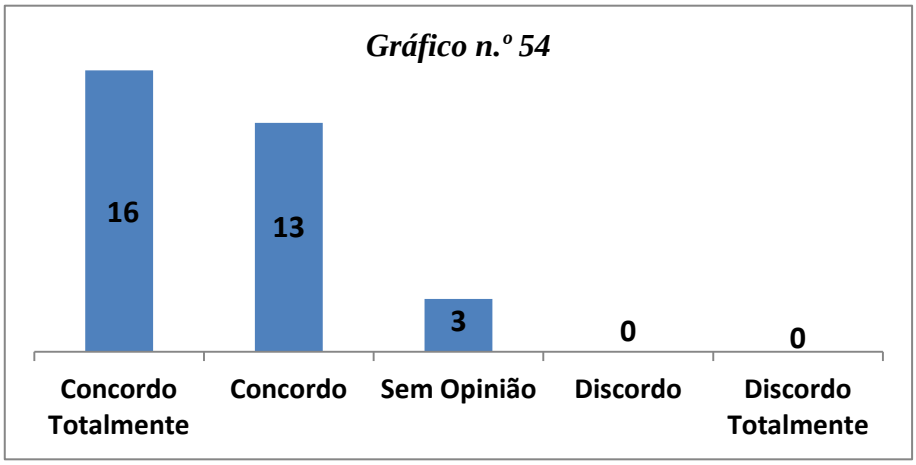
Na resposta à afirmação sobre se "a criação de equipas de intervenção precoce aumenta a inclusão dos alunos com NEE" os professores inquiridos optaram na sua maioria pelas opções de resposta concordo totalmente (30%) e pela opção concordo,

(60%). Havendo 10% que optaram por não expressar a sua opinião. Podemos concluir, portanto, que a maioria dos professores inquiridos é da opinião que quanto mais cedo o diagnóstico for feito e mais depressa se começar a atuar, melhores serão os resultados de integração destes alunos (gráfico n.º 53).



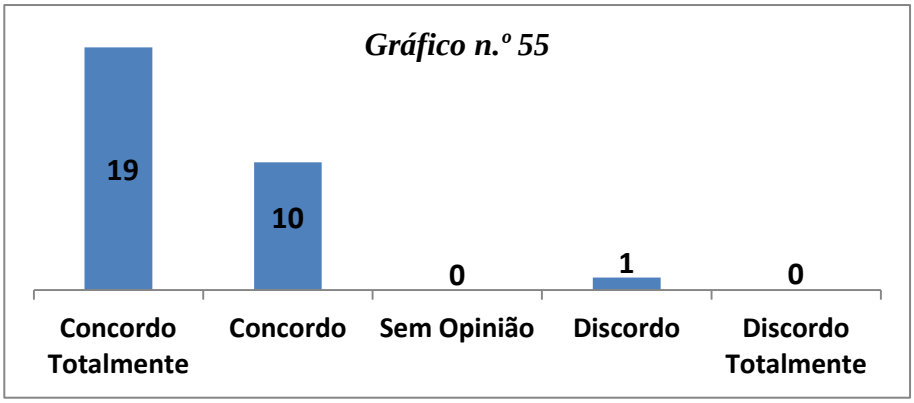
5.19- A confiança dos pais/encarregados de educação nos professores facilita o processo de inclusão.

O gráfico n.º 54 apresenta os resultados que os professores inquiridos deram sobre a afirmação se "a confiança dos pais/encarregados de educação nos professores facilita o processo de inclusão". A maioria escolheu as opções concordo totalmente (53,3%) e concordo (43,3%). Apenas 10% optou pela resposta sem opinião. Mais uma vez, podemos verificar que só havendo confiança entre todos os intervenientes no processo ensino aprendizagem das crianças se poderá ter os resultados pretendidos.



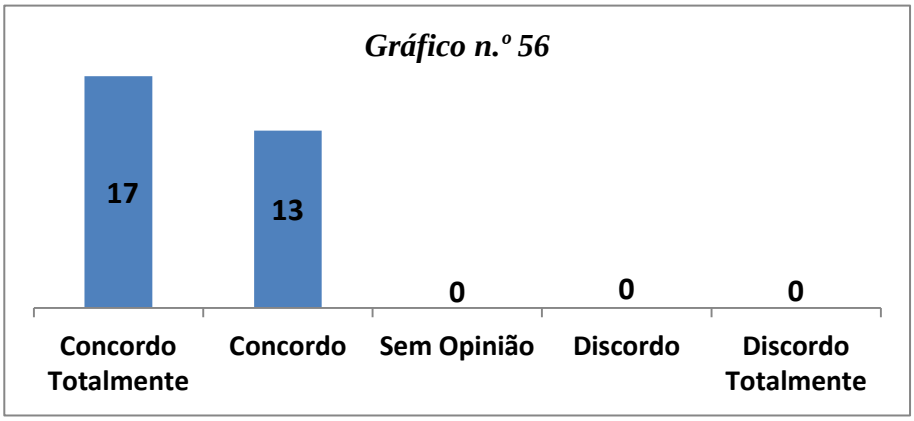
5.20- Uma escola inclusiva é aquela que respeita todas as crianças e as encoraja a aprender até ao limite das suas capacidades.

Após a análise do gráfico n.º 55 podemos constatar que a maioria dos professores inquiridos são da opinião que uma escola inclusiva é aquela que respeita todas as crianças e as encoraja a aprender até ao limite das suas capacidades, uma vez que 63,3% concordam totalmente e 33,3% concorda com a afirmação. Realçamos a resposta de um inquirido (3,3%) que discorda da afirmação. A maioria das respostas está de acordo com o que está consagrado no ponto 1 do Art.º 71.º da Constituição Portuguesa, onde se pode ler que os cidadãos portadores de deficiência física ou mental ou mental gozam plenamente dos direitos e estão sujeitos aos deveres consignados na Constituição.



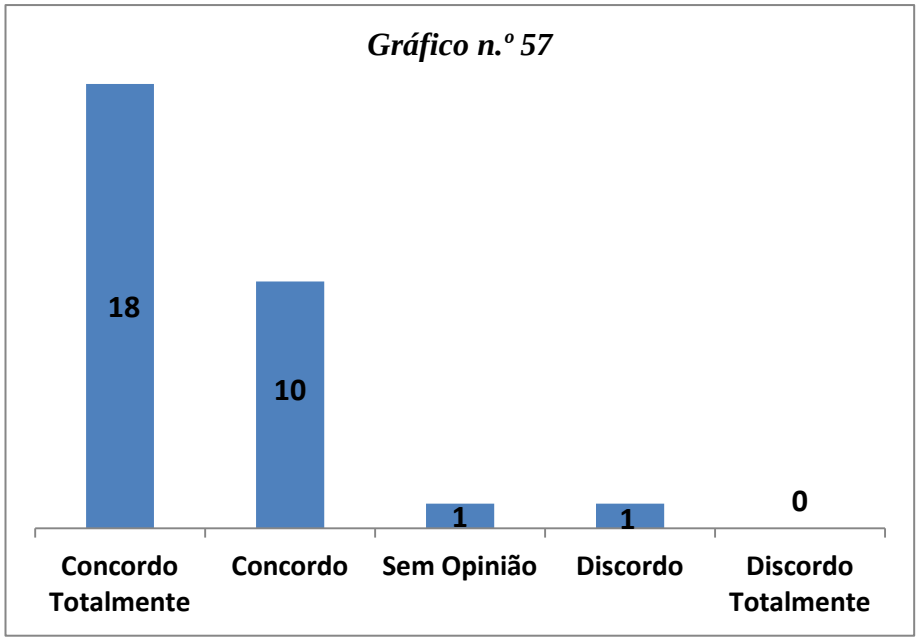
5.21- O desenvolvimento da escola inclusiva pressupõe um maior envolvimento dos pais com a comunidade educativa.

Esta afirmação vai ao encontro da afirmação do gráfico n.º 54. Contudo aqui as respostas forma mais homogéneas, onde todos os inquiridos são da opinião que o desenvolvimento da escola inclusiva pressupõe um maior envolvimento dos pais com a comunidade educativa, verificando-se que 56,6% concorda totalmente com a afirmação e 43,3% apenas concorda. Mediante estas respostas, podemos constatar que quando todos, sem exceção, colaboram de forma cooperativa e que partilhem os seus conhecimentos sobre os alunos, poderemos assistir a uma integração dos alunos mais efetiva.



5.22- A discriminação é um obstáculo à inclusão de alunos NEE.

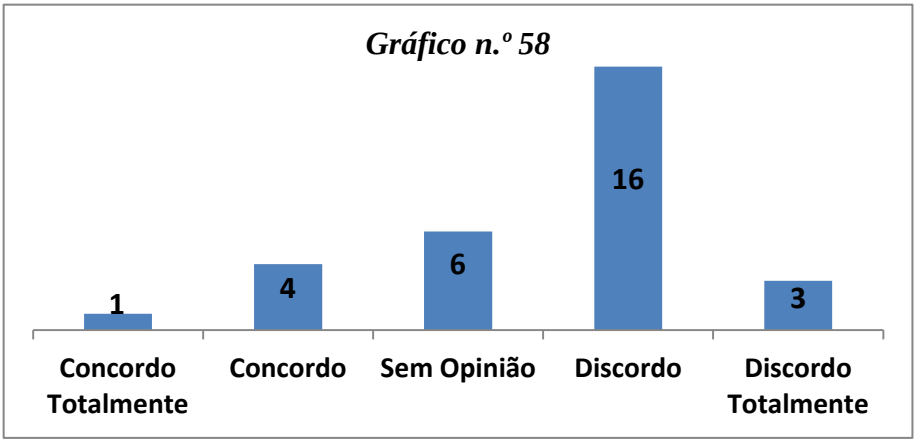
Relativamente à afirmação se "a discriminação é um obstáculo à inclusão de alunos NEE", vinte e oito dos professores inquiridos concorda ou concorda totalmente, sendo que 60% concorda totalmente e 33,3 concorda (gráfico n.º 57). Um inquirido optou por não expressar a sua opinião optando pela opção sem opinião e um discorda com a afirmação. Mediante as opções de resposta dos nossos inquiridos podemos concluir que a maioria é da opinião que não se devem discriminar pessoas, neste caso crianças com base na deficiência.



5.23- Os alunos com deficiência física devem ser integrados em turmas/escolas especiais.

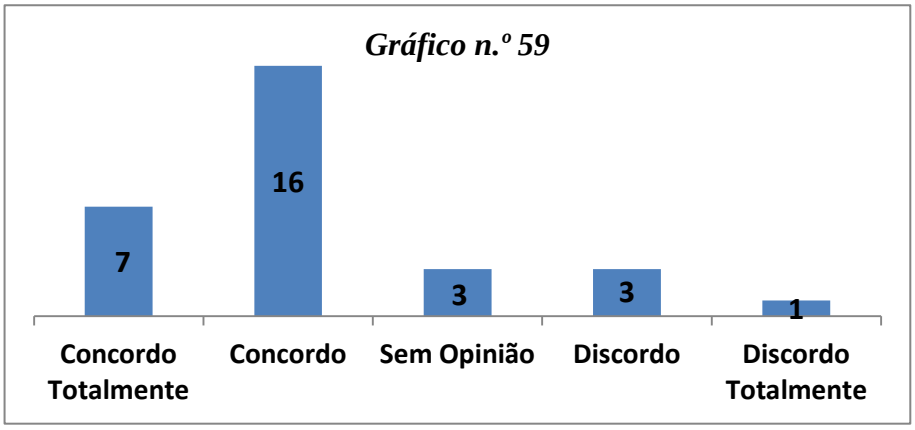
A afirmação, "os alunos com deficiência física devem ser integrados em turmas/escolas especiais", vem em consequência da afirmação anterior (gráfico n.º 57), comparando os dois gráficos, constatamos uma discrepância nas respostas dadas. Onde 53,3% discordam, 3,3% discordam totalmente, 13,3% concorda e 3,3% concorda totalmente com a afirmação. Havendo 20% que não deram qualquer opinião (gráfico n.º 58). De acordo com estes resultados concluímos que os professores inquiridos não são, na sua totalidade, contra a discriminação de alunos. Os que acham que os alunos com deficiência física devem ser incluídos numa turma especial não têm conhecimento do que está consagrado na Lei de Bases do Sistema Educativo, onde se pode ler no Art.º 28.º

que nos estabelecimentos de ensino básico é assegurada a existência de atividades de acompanhamento e complemento pedagógicos, de modo positivamente diferenciado, a alunos com necessidades escolares específicas.



5.24- Os alunos com deficiência física devem ser integrados nas turmas do ensino regular.

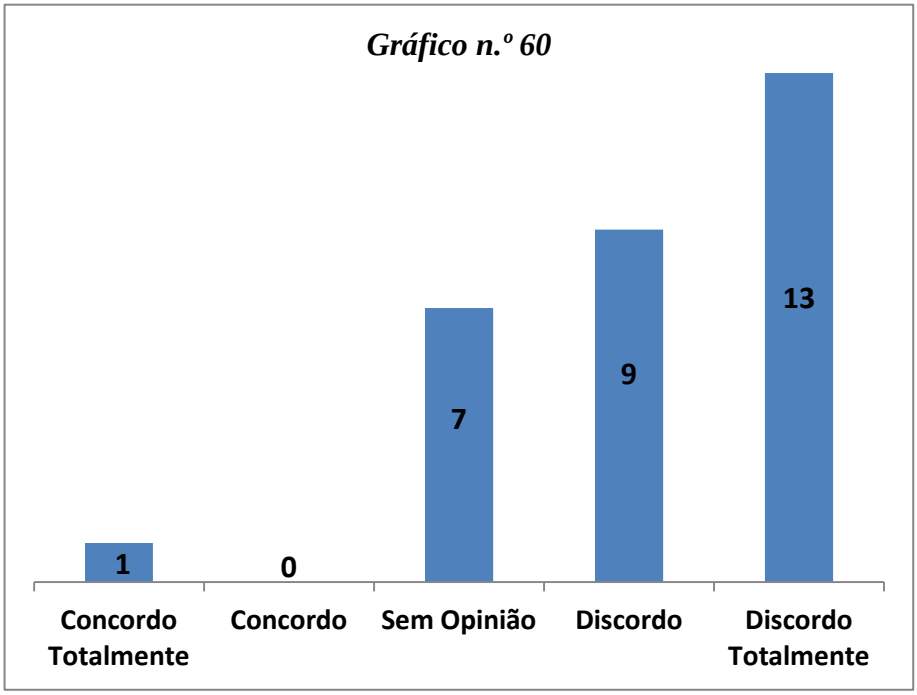
Ao analisar os resultados do gráfico n.º 59 poderemos constatar que há professores que ainda não abandonaram o conceito de discriminação, visto que 10% discorda e 3,3% discorda totalmente que os alunos com deficiência física devem ser integrados nas turmas do ensino regular. As restantes respostas dividem-se pelas opções de concordo totalmente (23,3%), concordo (53,3%) e a opção sem opinião continua em persistir (10%). Verificamos com alguma apreensão as opções feitas nesta questão, já que estas atestam um afastamento das orientações internacionais e nacionais, nomeadamente o que vem referido na Declaração de Salamanca, UNESCO, 1994, especialmente quando refere que "As escolas devem ajustar-se a todas as crianças, independentemente das suas condições físicas, sociais, linguísticas ou outras. Neste conceito devem incluir-se crianças com deficiências ou superdotadas, crianças de rua ou crianças que trabalham, crianças de populações imigradas ou nômadas, crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de áreas ou grupos desfavorecidos ou marginais."



5.25- Os alunos com deficiência física devem ser segregados.

Quanto à afirmação se "os alunos com deficiência física devem ser segregados", a maioria é da opinião que não, uma vez que 43,3% discorda totalmente e 30% discorda com a afirmação. Salientamos a resposta de 23,3% dos inquiridos que recaiu sobre a opção sem opinião. Há uma resposta que nos causa alguma apreensão, já que um inquirido concorda totalmente que os alunos com deficiência devam ser segregados (gráfico n.º 60). Também aqui manifestamos alguma apreensão relativamente a esta resposta, que está em completa discordância com o que vem referido no ponto 3 do Art.º 2.º da Lei de Bases do Sistema Educativo onde se lê que no acesso à educação e na sua prática é garantido a todos os portugueses o respeito pelo princípio da liberdade de aprender e de ensinar, com tolerância para com as escolhas possíveis.

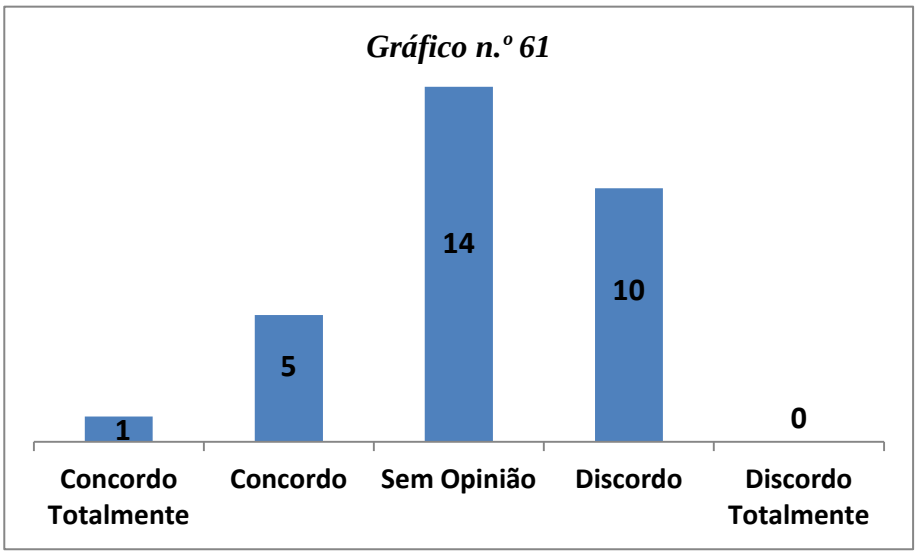
Queremos acreditar que a explicação para esta resposta se prenda com o facto de o inquirido não ter percebido a afirmação.



5.26- Os pais aceitam naturalmente que os alunos com deficiência física sejam integrados na mesma turma que os seus educandos.

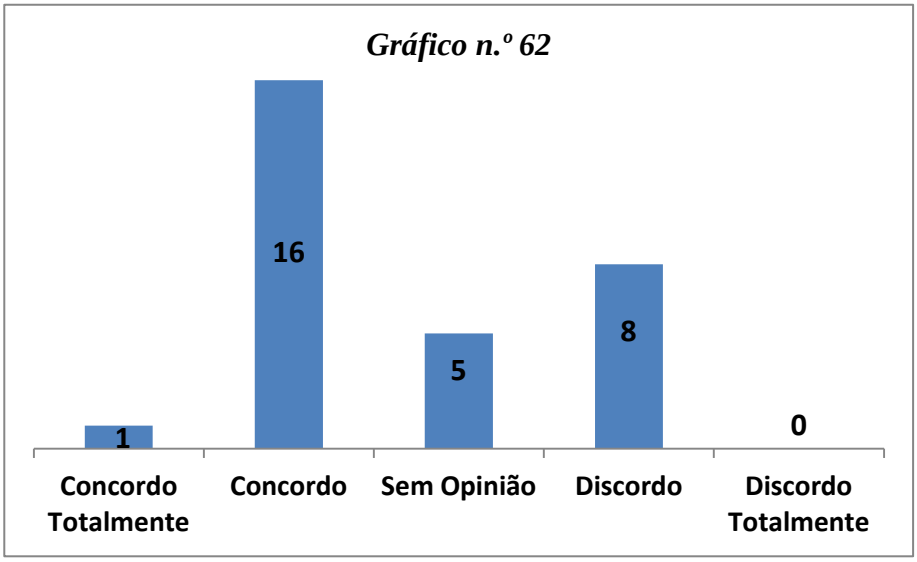
No que diz respeito à afirmação, "os pais aceitam naturalmente que os alunos com deficiência física sejam integrados na mesma turma que os seus educandos" (gráfico n.º 61), a maioria, 46,6%, dos professores inquiridos optaram por não dar a sua opinião., 33,3% discordam desta afirmação. Dos restantes 3,3% concorda totalmente e

16,6% concorda com a afirmação. Concluímos que a maioria dos inquiridos optou pela resposta mais conveniente, uma vez que não podiam responder pelos pais.



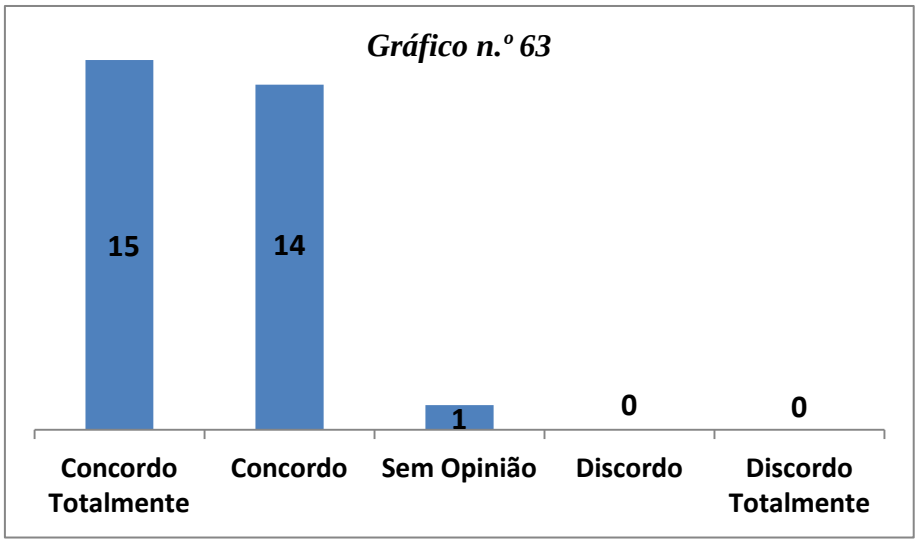
5.27- As famílias dos alunos com deficiência estão preparadas para a inclusão dos mesmos nas turmas regulares.

Após analisar os resultados do gráfico n.º 62 podemos dizer que a maioria, 53,3%, dos professores inquiridos concorda com a afirmação se "as famílias dos alunos com deficiência estão preparadas para a inclusão dos mesmos nas turmas regulares", 3,3% concorda totalmente com a afirmação. Continua a persistir a opção sem opinião, 16,6% e 26,6 discorda desta afirmação. Podemos concluir que esta heterogeneidade de respostas está ligada com o facto de defender uma escola que seja inclusiva.



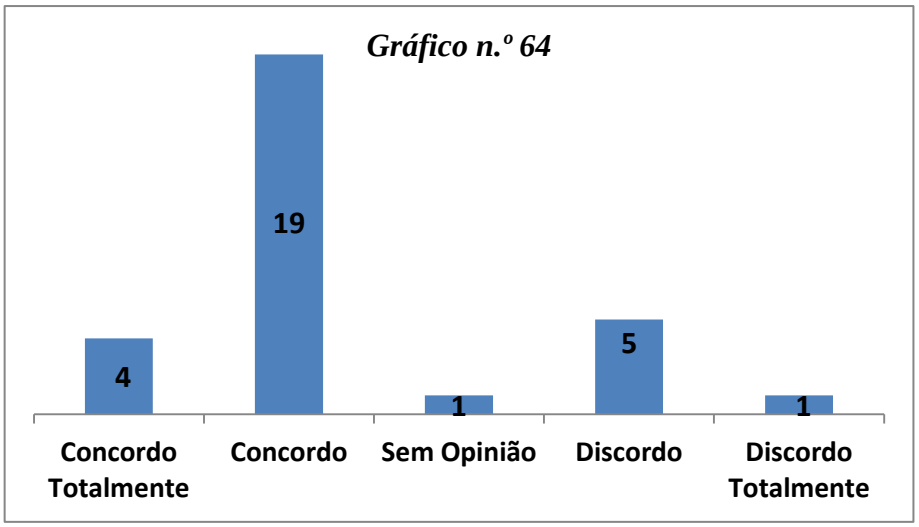
5.28- A escola inclusiva implica mudanças não só da escola, mas também da sociedade.

A maioria dos professores inquiridos é da opinião que a escola inclusiva acarreta mudanças não só da escola, mas também da sociedade. Desta maioria 50% respondeu concordo totalmente e 46,6% concorda, 3,3% não versaram a sua opinião. Após a análise dos resultados obtidos, podemos concluir que estando uma época de constantes mudanças os professores inquiridos estão sensibilizados para estas mudanças (gráfico n.º 63).



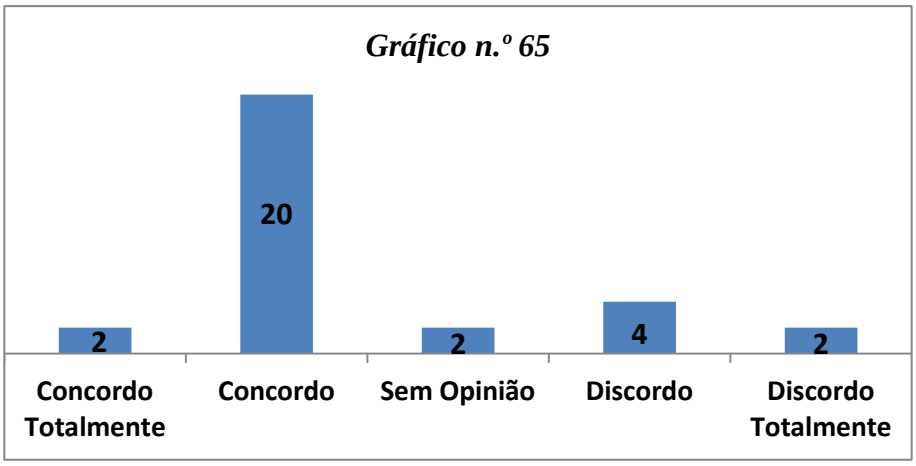
5.29- A sociedade olha para os alunos NEE com pena.

Podemos notar no gráfico n.º 64, que 63,3% dos professores inquiridos concorda com a afirmação sobre "a sociedade olhar para os alunos NEE com pena", 13,3% concorda totalmente, 3,3% não tem opinião, 16,6% discordem desta afirmação e 3,3% discorda totalmente.



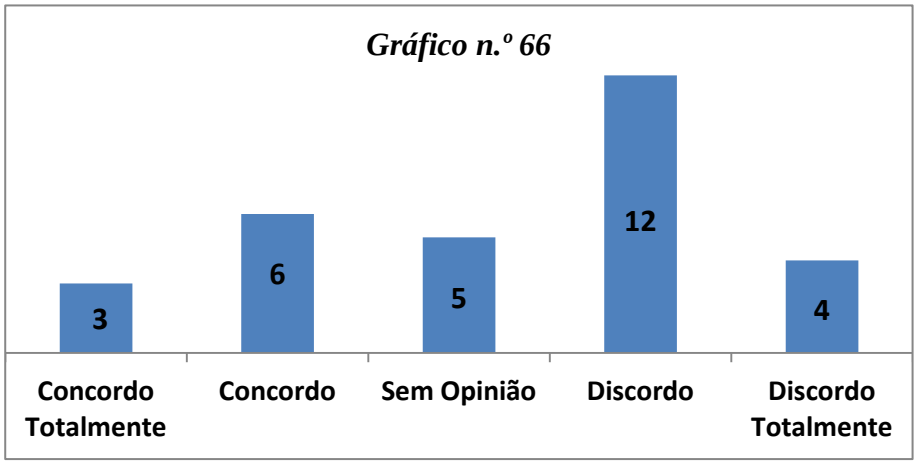
5.30- A sociedade olha para os alunos NEE com caridade.

Quando os professores foram inquiridos sobre o facto de "a sociedade olhar para os alunos NEE com caridade", 66,6% concordada com esta afirmação e 6,6% concorda totalmente. A opção sem opinião continua a ser escolhida por 6,6% dos professores. Contudo há a registar que 13,3% discorda e 6,6% discorda totalmente (gráfico n.º 65). Isto leva-nos a concluir que na opinião da maioria dos professores ainda há muito a fazer para se mudar o estigma da deficiência, urgindo assim, uma mudança de mentalidades e de comportamentos.



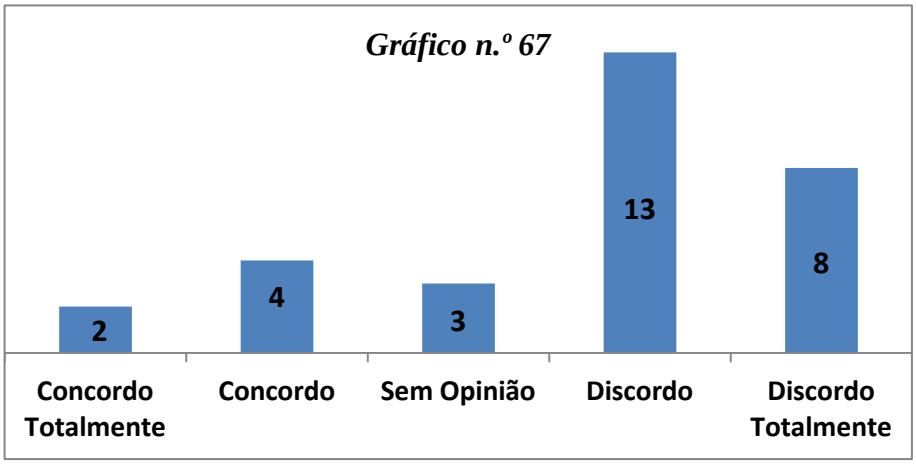
5.31- A Sociedade marginaliza os alunos NEE.

O gráfico n.º 66 mostra-nos que a maioria dos professores inquiridos não partilha da opinião que a sociedade marginalize os alunos NEE, sendo que 40% discorda e 13,3% discorda totalmente da afirmação. No entanto 10% concorda totalmente e 20% concorda com a afirmação. Continuamos a salientar a existência de inquiridos que não têm ou não manifestam a sua opinião. Aqui, chamamos uma vez mais a atenção para a mudança de mentalidades para a problemática da deficiência. Para não cair no erro das sociedades antigas que marginalizavam os deficientes privando-os da liberdade, da vida.



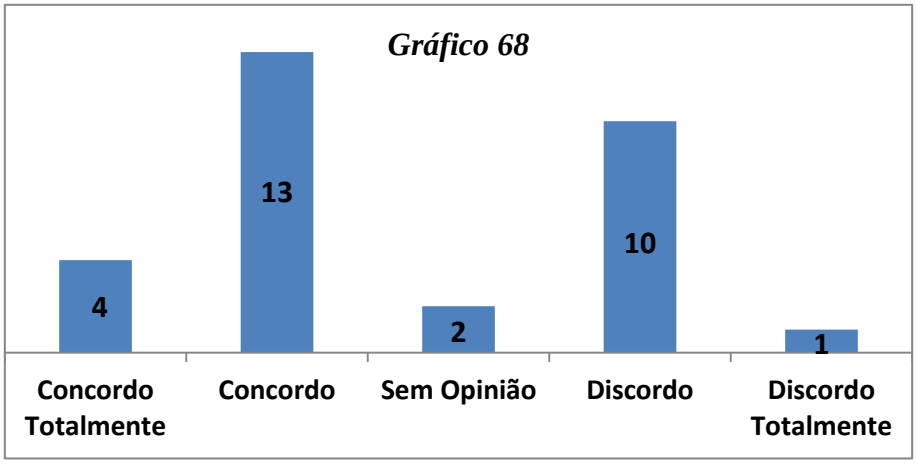
5.32- Os alunos NEE são indiferentes para a sociedade.

Dos professores inquiridos, 6,6% concorda totalmente e 13,3% concorda com a afirmação os alunos NEE são indiferentes para a sociedade, 43,3% discorda e 26,6% discorda totalmente (gráfico n.º 67).



5.33- A Sociedade desconhece a realidade dos alunos NEE.

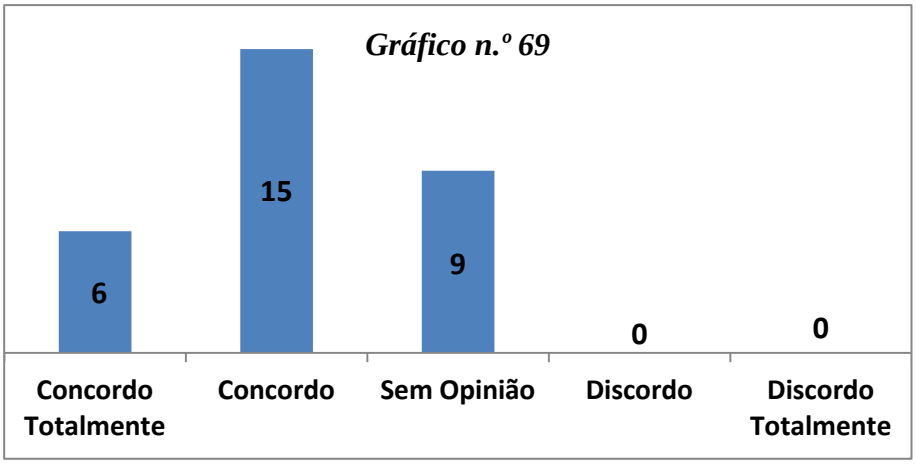
Na afirmação "a sociedade desconhece a realidade dos alunos NEE", a maioria dos professores inquiridos partilha desta opinião, desta maioria, 13,3% concorda totalmente e 43,3% concorda com afirmação. Temos a reter que 33,3% discorda e 3,3 discorda totalmente da afirmação (gráfico n.º 68).



5.34- A inclusão de alunos com NEE na escola do ensino regular é a grande meta neste novo século.

No gráfico abaixo (n.º 69), solicitamos aos professores inquiridos que manifestassem a sua opinião sobre se "a inclusão de alunos com NEE na escola do ensino regular é a grande meta neste novo século". Comparando com os resultados obtidos no grá-

fico n.º 54 constatamos que há uma discrepância nos resultados obtidos neste gráfico, uma vez que 20% concorda totalmente e 50% concorda com esta afirmação. Destacamos pela negativa 30% dos inquiridos que optaram pela resposta sem opinião. Depois comparar ambos os gráficos, podemos concluir que não há uma coerência nas respostas obtidas.



III PARTE

CONCLUSÃO

CONCLUSÃO

Este trabalho de investigação que é o culminar do Mestrado em Educação Especial no Domínio Cognitivo e Motor, teve como principal objetivo aferir até que ponto as escolas do 1.º ciclo do Agrupamento de Escolas Gomes Teixeira – Armamar estão preparadas para acolher alunos com problemas de mobilidade, nomeadamente aqueles que se deslocam em cadeira de rodas. Porém apenas se aflorou uma pequena parcela, de um tema complexo como é a Acessibilidade. Todavia, pensamos ter contribuído para o conhecimento da realidade das nossas escolas, mais concretamente no concelho de Armamar, uma vez que as investigações neste campo são inexistentes.

Encetamos a nossa investigação fazendo um enquadramento teórico da problemática da acessibilidade, e, de alguns termos como os da inclusão, integração, barreiras arquitetónicas, sem descorar, o aspeto legislativo, onde se fez um enquadramento legal da realidade portuguesa no que concerne à acessibilidade.

A investigação culminou com a apresentação e análise dos resultados obtidos nos questionários colocados aos professores do Agrupamento de Escolas Gomes Teixeira – Armamar, na sua maioria professores do 1.º ciclo do Ensino Básico.

Pensamos que o grande objetivo desse trabalho foi plenamente alcançado, uma vez que conseguimos responder à questão que serviu de mote para a elaboração e desenvolvimento desta investigação, nomeadamente, **«as escolas do 1.º ciclo do Agrupamento de Escolas Gomes Teixeira – Armamar estarão preparadas a nível arquitetónico para receber alunos com deficiência motora?»**. Estamos, então, em condições de concluir que as escolas do 1.º ciclo do Agrupamento de escolas Gomes Teixeira – Armamar, não estão preparadas para receber alunos com mobilidade reduzida, obviamente que não é a resposta que desejávamos, contudo, os resultados não nos surpreenderam.

Através da comparação e análise entre as quatro escolas verificamos que não existem muitas diferenças de ordem física entre elas, constatamos que em ambas as barreiras arquitetónicas são as mesmas, o que não está em conformidade com a legislação vigente, mais concretamente com o Decreto-Lei 163/2006.

Sendo as escolas públicas cada vez mais frequentadas por alunos com mobilidade condicionada, torna-se por demais evidente que a acessibilidade é fundamental para que estes alunos possam contornar as barreiras arquitetónicas com que se deparam diariamente nas escolas de forma a aumentarem a sua autonomia e realização pessoal.

Muito se tem feito neste sentido, mas ainda há um longo caminho a percorrer para que todos tenham igualdade de direitos e acesso a todos os serviços.

Os desafios que se colocam à escola como procurando ser um espaço escolar verdadeiramente inclusivo para todos e que faculte uma eficaz igualdade de oportunidades, no que aos acessos diz respeito, são enormes. Logo, a acessibilidade tem de ser olhada como algo que possibilite os alunos com mobilidade condicionada usufruir das mesmas oportunidades de acesso que os outros alunos.

Quando se aborda um tema como a acessibilidade deveremos ter em atenção todo o suporte legislativo. Neste contexto, afirmamos que há um grande desconhecimento da lei no que concerne aos alunos com mobilidade condicionada. A maioria dos professores inquiridos desconhece o Decreto-Lei que rege as normas técnicas para melhoria da acessibilidade das pessoas com mobilidade condicionada. Achamos, porém, que o desconhecimento deste Decreto-Lei por parte dos professores não seja o grande motivo da falta de acessibilidade das escolas, uma vez que estes dão mais importância ao processo ensino aprendizagem, descurando grande parte do suporte legislativo que rege a atividade profissional enquanto professor. Todavia o aspeto legislativo não deve ser ignorado, pois no que concerne ao desconhecimento do Decreto-Lei 163/2006, que atualiza as normas técnicas para melhoria da acessibilidade das pessoas com mobilidade condicionada, pode levar a casos de exclusão de alunos com mobilidade condicionada. Para evitar situações destas, porque não organizar campanhas de sensibilização de forma a levar com que os professores estejam mais atentos à legislação e consultem a que está disponível, já que esta foi criada para ser aplicada e proteger quem dela necessitar. Quem deverá ser o responsável pela aplicabilidade deste Decreto-Lei em todos os seus domínios, serão as entidades competentes que estão na elaboração e organização dos espaços escolar.

A elaboração das leis, não pode ser apenas um conjunto de boas intenções, têm de ser aplicadas na prática, tendo como principal intuito contribuir para a melhoria de vida de determinados alunos, nomeadamente os alunos com mobilidade condicionada. Torna-se, portanto fundamental transpor a fronteira das controvérsias e por em prática ações concretas que envolvam toda a comunidade educativa, que juntamente com o Estado se consiga atender as carências básicas destas crianças. Para que este princípio se concretize, torna-se fundamental pensar nos alunos, na garantia de seus direitos. Acreditamos que através de atitudes como essa podemos contribuir para um mundo melhor e menos desigual.

O papel do professor também foi abordado nesta investigação, como não podia deixar de ser, visto ser um dos elementos necessários para o funcionamento das escolas. O professor é um elemento imprescindível na construção de uma escola inclusiva, terá de ser o timoneiro e navegar a embarcação para porto seguro, a inclusão de alunos NEE na escola regular, aliás, este é um dos pressupostos defendidos pela Declaração de Salamanca.

Mas ao falar-se do papel do professor há outro tema que desponta e que está longe de ser consensual, a formação de professores. Este tema causa alguma discussão, onde as opiniões proliferam sendo, por isso, muito difícil chegar a um consenso.

De acordo com os resultados apurados nos questionários aplicados, fica a ideia que a maioria dos professores inquiridos considera que ainda há um número considerável de professores que não estão preparados para trabalhar com alunos NEE de forma a permitir a inclusão destes. Apontam que a formação de professores deveria ser reformulada e pensada no que concerne aos alunos NEE. Mas isto não é uma tarefa fácil devido à complexidade que reveste esta temática. Urge, portanto encetar uma transformação dos currículos e adaptá-los às novas exigências das nossas escolas. Contudo, esta transformação não pode passar de meras palavras escritas por alguns teóricos de educação, terão de ser exequíveis e aplicadas na prática. Só assim se conseguirá unir forças na construção de uma escola inclusiva.

No ponto IV do nosso questionário abordou-se o papel que os professores do ensino regular desempenham na formação de alunos NEE. Ao falar-se de escola inclusiva é importante destacar o papel que o professor do ensino regular desempenha no processo educativo.

Relativamente à importância que os professores no ensino regular têm na formação de alunos NEE, mais uma vez destacamos que na opinião dos inquiridos, os professores do ensino regular têm algumas lacunas no que diz respeito às competências para ensinarem os alunos NEE, uma vez que os que discordaram com as afirmações *«Os professores do ensino regular têm competências para ensinarem os alunos com NEE integrados nas suas turmas»* e concordam com a afirmação *«os professores do ensino regular estão mal preparados para ensinar os alunos com NEE»*.

As opiniões são consensuais quando se afirma que o professor do ensino regular é fundamental na implementação de uma escola inclusiva, com uma educação para todos. Porém, numa escola inclusiva exige-se a participação de todos os elementos da comunidade educativa, não só os professores do ensino regular, mas também os profes-

sores de educação especial, os pais, entidades locais. Para além desta participação, também terá de haver uma boa articulação entre todos de forma a se efetivar uma escola inclusiva.

No último ponto questionário, tratou-se da relação entre os professores e a inclusão/integração/educação e escola inclusiva

A escola inclusiva não pode ser um assunto da exclusiva responsabilidade dos professores. Terá de haver um empenhamento que passa pela contribuição de todas as famílias da comunidade educativa e não só das que tenham alunos com NEE. A relação entre a escola e as famílias deve ser pautada pela confiança mútua e recíproca, neste ponto as opiniões dos professores inquiridos foram na sua maioria favoráveis.

Exige-se uma mudança de mentalidades e de atitudes, assim como, a valorização de alguns princípios como a tolerância, o respeito pela diferença, de todos os envolvidos no processo de ensino aprendizagem através de práticas inclusivas. Estas são muitas das vezes dificultadas pela falta de recursos humanos e materiais. Claro que isto, e na opinião dos professores inquiridos é um processo lento, mas mesmo assim, a escola inclusiva deverá ser o modelo para a escola do futuro, onde as mudanças não só da escola mas da sociedade em geral não sejam uma exceção mas que passem a ser uma regra imprescindível para o alcance das aprendizagens tendo em consideração os ritmos de desenvolvimento de cada aluno.

Só assim se consegue evitar a discriminação, que na opinião dos inquiridos, continua a ser um obstáculo à inclusão de alunos NEE.

Uma escola inclusiva é aquela que respeita todas as crianças e as encoraja a aprender até ao limite das suas capacidades, só assim se conseguirá que a sociedade deixe de olhar para os alunos NEE com pena, caridade e os deixe de marginalizar, ou seja que os alunos e/ou crianças com necessidades educativas especiais não sejam indiferentes, mas para que isto aconteça a sociedade em geral terá de conhecer a realidade dos alunos NEE.

Das dimensões que fazem parte do inquérito por questionário, apontamos, pela negativa, a apreciação acerca do Decreto-Lei 163/2006 de 08 de agosto, dado o grande desconhecimento deste Decreto por parte dos professores. Desta forma consideramos que as noções de integração, inclusão, escola inclusiva só serão respeitadas a partir do momento em que o conhecimento da lei for efetivo.

Ainda pela negativa apuramos, em função das respostas dadas pelos professores inquiridos, que nas escolas onde lecionam e em Portugal, muitos professores não estão

preparados para desenvolver estratégias de ensino diferenciado na sala de aula, o que dificulta a implementação de uma escola inclusiva.

Comprovamos, pela positiva, que a maioria dos inquiridos é da opinião que na formação de professores a vertente da inclusão não deve ser descorada. Deverá incutir-se nos futuros professores que só há vantagens naquela escola onde os alunos aprendem todos juntos, independentemente das dificuldades ou deficiência, onde se reconheçam e satisfaçam as necessidades de cada um no intuito de que a educação seja garantida. Ficamos com a ideia que os professores inquiridos sentem, de tal forma, na formação de professores uma grande lacuna no que concerne ao ensino de alunos com necessidades educativas especiais, que influencia, mesmo que inconscientemente, o bom funcionamento das atividades dentro das salas de aula.

Após a realização deste trabalho de investigação, chegamos à conclusão que não há de facto formas a tal ponto eficazes de podermos recomendar a todos os que estão diretamente envolvidos na educação e formação de alunos com NEE soluções para o problema da inclusão e integração.

Estamos, no entanto, convictos que há simplesmente perspetivas, e de que teremos de percorrer um longo caminho para que a investigação especializada forneça as "respostas" que os professores, pais e outros responsáveis tanto precisam para tomarem decisões adequadas face aos problemas específicos da inclusão de alunos NEE, já que a falta desta reduz as oportunidades e igualdade de todos os alunos no acesso à escola, pois no nosso entender, as escolas deveriam ser o exemplo de inclusão, integração e acesso a todos por igual.

Desta forma pede-se a todos os professores e em particular aos professores da educação especial, para nunca se esqueceram que os resultados das nossas intervenções nas crianças com NEE ou não, na maior parte dos casos, dependem da capacidade que temos em os cativar pelo seu lado afetivo. Não nos esqueçamos, porém, que as crianças afetivamente equilibradas tornam-se socialmente mais adaptadas e curiosas a respeito de si, dos outros e do ambiente e podem explorar e desenvolver uma maior capacidade de enfrentar situações problemáticas e desagradáveis.

Esperamos que este modesto contributo possa de algum modo, ocasionar a realização de outros estudos que permitam, quer pela continuidade, quer pela inovação, um conhecimento mais profundo deste tão fascinante tema.

Terminamos com as seguintes palavras que para além de não poderem ser ignoradas devem ser alvo de reflexão não só por todos aqueles que lidam diretamente com crianças mas também pela sociedade em geral, tendo em vista uma escola para todos:

"…as escolas devem acolher todas as crianças, independentemente das suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Devem incluir as crianças deficientes ou sobredotadas, as crianças de rua, e as que trabalham, as de populações nómadas ou remontas; as de minorias étnicas e linguísticas e as que pertencem a áreas ou grupos desfavorecidos ou marginalizados."

(*Declaração de Salamanca)*

B

BIBLIOGRAFIA

BIBLIOGRAFIA

Agrupamento de Escolas Gomes Teixeira – Armamar, (2010-2013). Projeto Educativo do Agrupamento.

AINSCOW, M. (1998*). Educação para todos: torná-la uma realidade*. In M. Ainscow, G. Porter, & M. Wang, *Caminhos para as escolas inclusivas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

AMENGUAL, C. (1994) "Soluções para a acessibilidade na residência". in Seminário sobre Acessibilidade ao Meio Físico. (Rio de Janeiro: 1994). Anais do VI SIANF. Brasília: CORDE, a. pp. 104-107.

BAUTISTA, R. et al (1997). *Necessidades Educativas Especiais*, Lisboa: Dinalivro.

CARVALHO, O. A., (2000). *A Escola Inclusiva: da utopia à realidade*. Edições APPACDM Distrital de Braga, p. 24.

CORREIA, L. M. & CABRAL, M. do C. de M. (1997). *"Uma Nova Política em Educação"*. In CORREIA, L. M. (Org.) Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares. Porto: Porto Editora, pp. 17-43.

CORREIA, L. M. (1999). *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares*. Porto: Porto Editora, p. 175.

CORREIA, L. M. e Lavrador R.S.F. (2010). *A Utilidade da CIF em educação, um estudo exploratório*. EE/DPEEE, Instituto de Educação da Universidade do Minho.

Dicionário de Língua Portuguesa (2003), Dicionários Editora, Porto Editora.

MACHADO, R. (1998). A *(des)integração do aluno portador de deficiência na rede regular de ensino de Florianópolis*. Monografia (Especialização em Atividade Motora Adaptada). Centro de Desportos, Universidade Federal de Santa Catarina.

NEVES, A. R. J. L. (2009) *A Problemática da relação Escola/Família e Integração de Crianças com NEE.* Cidade da Praia. Dissertação apresentada À Universidade Jean Piaget de Cabo Verde.

NIZA, S. (1996). *Necessidades especiais de Educação: da exclusão à inclusão na escola comum*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

PIMENTA, S. P. P. (2006). *A ESCOLA PORTUGUESA Do "Plano dos Centenários" À Construção da Rede Escolar no Distrito de Vila Real*. Dissertação apresentada à universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia.

PEREIRA, O. (1980). *Educação especial: atuais desafios.* Rio de Janeiro.

QUIVY R. e CAMPENHOUDT L. V. (1998). *Manual de investigação em Ciências Sociais*. Lisboa. 2ª Edição. Gradiva.

SANCHES, I. (2006). *Da integração à inclusão escolar: cruzando perspetivas e conceitos*. Revista Lusófona de Educação, Julho, n.º 8.

SASSAKI, R. K. (1997). *Inclusão, construindo uma sociedade para todos*. Rio de Janeiro: WVA.

Secretariado Nacional para a reabilitação e integração das pessoas com deficiência. (2005). *Conceito Europeu de Acessibilidade*. Lisboa. Coleção cadernos SNR n.º 18.

SILVA, I. A. (2006). *Construindo a cidadania - uma análise introdutória sobre o direito à diferença*. Programa de Pós-graduação em História e Movimentos Sociais da Universidade Federal de Uberlândia.

TANGARIFE, T. M. (2007) Acessibilidade *nos websites governamentais: um estudo de caso do site da Eletrobrás*. Dissertação apresentada à pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

TORRES S. J. (1995). *O curriculum oculto*. Porto, Porto Editora.

UNESCO (1994). *Declaração de Salamanca e Enquadramento da Acção na Área das Necessidades Educativas Especiais*. Conferência Mundial Sobre Necessidades Educativas Especiais, Acesso e Qualidade. Lisboa: Instituto de Inovação.

UNESCO (SD) *Declaração de Salamanca, Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais*.

WERNECK, C. (2005) *Manual sobre desenvolvimento inclusivo para a média e profissionais de comunicação*. Rio de Janeiro: Wva Ed.

WEBGRAFIA

WEBGRAFIA

- http://intervox.nce.ufrj.br/~bernard/VI_encontro/4_ACESSI.TXT, acedido em 15 de janeiro de 2012.
- http://saci.org.br/index.php?modulo=akemi&parametro=29081. Andreia Lobo (2006). CIF: "No mínimo é preciso fazer-se uma reflexão", acedido em 10 de março de 2012.
- http://multideficiencia.wikispaces.com/Inclus%C3%A3o+e+Multidefici%C3%AAncia, acedido em 5 de fevereiro de 2012.
- http://www.engenhariadereabilitacao.net/estudos/prof_Portugal_Acessibilidade.php, acedido em 5 de fevereiro de 2012.
- http://www.inr.pt/content/1/5/desenho-universal- INR (Instituto Nacional de Reabilitação, acedido em 20 de junho de 2012.
- http://www.rollingrains.com/2011/10/acessibilidade-nao-e-inclusao-translation-by-patricia-ribeiro-portuguese.html, acedido em 25 de junho de 2012.
- http://eduardus.do.sapo.pt/valor.pdf. Valorização Profissional dos Professores - segundo MEL AINSCOW, acedido no dia 4 de março de 2012.
- http://www.fcee.sc.gov.br/ajudastecnicas/apresentacao.htm.Incapacidades e Desvantagens (Handicaps): Um manual de classificação das consequências das doenças (CIDID). Lisboa: SNR/OMS; 1989. Acedido no dia 17 abril de 2012.
- http://www.fcee.sc.gov.br/ajudastecnicas/apresentacao.htm. Secretariado Nacional de Reabilitação. Classificação Internacional das Deficiências, Incapacidades e Desvantagens (Handicaps): Um manual de classificação das consequências das doenças (CIDID). Lisboa: SNR/OMS; 1989. Acedido no dia 24 de abril de 2012.
- http://www.bengalalegal.com/capitulomaq.php. QUEIROZ, M. A. (2006). *Acessibilidade web: Tudo tem sua Primeira Vez*. Acedido no dia em 05 de abril de 2012.

LEGISLAÇÃO

LEGISLAÇÃO

- Carta Educativa – Visão do Decreto-Lei 7/2003, de 15 Janeiro", GIASE, fevereiro de 2006.
- Circular n.º 88, de 28 de maio de 1934 da Direção-Geral do Ensino Primário.
- Constituição da República Portuguesa.
- Convenção sobre o Direitos das Pessoas com Deficiência.
- Decreto-Lei 163/2006.
- Decreto-Lei 3/2008 de 22 de janeiro.
- Decreto-Lei n.º 123/97 de 22 de maio.
- Decreto-Lei n.º 247/89, de 5 de agosto.
- Decreto-Lei n.º 41/2012 de 21 de Fevereiro, Estatuto da Carreira Docente.
- Decreto-Lei n.º 43/82 de 08 de fevereiro de 1982.
- Decreto-Lei nº 123/97 de 22 de maio.
- Decreto-Lei nº 163/2006 de 8 de agosto.
- Decreto-Lei. 7/2003, de 15/01, artº 10º.
- Despacho Ministerial de 10 de fevereiro de 1941.
- Despacho normativo n.º 99/90, de 6 de setembro.
- Direção-Geral do Ensino Primário, Circular n.º 88, de 28 de maio de 1934.
- Lei de Bases da Prevenção e da Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência - Lei.º 9/89, de 2 de maio.
- Lei de Bases de Prevenção, Habilitação, Reabilitação e Participação das pessoas com deficiências (Lei n.º 38/2004).
- Lei n.º 1985, de 17 de Dezembro de 1940.
- Lei n.º 38/2004. Lei de Bases de Prevenção, Habilitação, Reabilitação e Participação das pessoas com deficiências.
- Lei n.º 46/2006 de 28 de agosto.
- Parecer 1/99 do Conselho Nacional de Educação.
- Resolução do Conselho de Ministros n.º 9/2007 - Plano Nacional de Promoção da Acessibilidade.

A ANEXOS

QUESTIONÁRIO (anexo A)

Mestrado em Ciências da Educação

Educação Especial, Domínio Cognitivo e Motor

Chamo-me Jorge Manuel Matos Filipe, sou aluno do Mestrado em Ciências da Educação – Educação Especial, Domínio Cognitivo e Motor e estou a elaborar o trabalho de Dissertação, subordinado ao tema: **Acessibilidade nas Escolas do 1.º Ciclo do Agrupamento Gomes Teixeira – Armamar**.

O presente questionário destina-se a ser preenchido pelos Professores do Agrupamento Gomes Teixeira – Armamar que foram escolhidos aleatoriamente.

O Objetivo deste questionário consiste em recolher dados para fundamentar a pesquisa do referido estudo, nomeadamente o conhecimentos/opiniões que os entrevistados têm sobre o conhecimento da lei sobre acessibilidade e a sua exequibilidade, formação dos professores, o papel dos professores do ensino regular, os professores e a educação inclusiva e os conceitos de inclusão/integração.

Por favor preencha, com exceção das questões abertas, sempre apenas com um X a resposta que melhor se adequa à sua situação/opinião.

Todas as respostas são igualmente válidas e garante-se a sua confidencialidade, destinando-se apenas a fins académicos.

Neste contexto, solicito-lhe o preenchimento deste questionário, agradecendo, desde já, a sua colaboração.

I- DADOS DE IDENTIFICAÇÃO PESSOAL

1- Sexo.

Masculino ☐ Feminino ☐

2- Idade.

≤25 ☐ 26/30 ☐ 31/35 ☐ 36/40 ☐

41/45 ☐ 46/50 ☐ ≥50 ☐

3- Habilitações.

Bacharelato ☐ Licenciatura ☐ Mestrado ☐ Doutoramento ☐

4- Situação profissional atual.

Q.E./Q.A. ☐ Q.Z.P ☐ Contratado (a) ☐

5- Tempo de serviço total.

≤5 anos ☐ 6/10 anos ☐ 11/15 anos ☐

16/20 anos ☐ 21/25 anos ☐ ≥26 anos ☐

6- Especialização em Educação Especial.

Sim ☐ Não ☐

7- Se respondeu "Sim" na questão anterior, mencione o tempo de serviço em Educação Especial.

≤5 anos ☐ 6/10 anos ☐ 11/15 anos ☐

16/20 anos ☐ 21/25 anos ☐ ≥26 anos ☐

8- Número total de alunos do Agrupamento de Escolas Gomes Teixeira – Armamar

a) Menos de 200 ☐
b) De 201 a 400 ☐
c) De 401 a 600 ☐
c) De 6001 a 899 ☐
d) Mais de 900 ☐

9- Número total de alunos NEE de caráter permanente no Agrupamento de Escolas Gomes Teixeira – Armamar.

a) Menos de15 ☐
b) De 16 a 30 ☐
c) De 31 a 45 ☐
d) Mais de 445 ☐

I- APRECIAÇÃO ACERCA DO DECRETO-LEI 163/2006, DE 8 DE AGOSTO

1- Conhece o Decreto-Lei 163/2006?

Sim ☐ Não ☐

Se respondeu sim, responda às questões que se seguem.

Se respondeu não, passe para a página n.º 5.

2- Como teve conhecimento do Decreto-Lei n.º 163/2006?

a) Pelo Diretor do Agrupamento ☐
b) Por outros docentes ☐
c) Numa ação de formação ☐
d) Num curso de especialização ☐
e) Outro meio_____ ☐

3- Acha que o Decreto-Lei n.º 163/2006 está a ser aplicado nas escolas?

a) Sempre ☐
b) Algumas vezes ☐
c) Muitas vezes ☐
d) Raramente ☐
e) Nunca ☐
f) Sem opinião formalizada ☐

4- Se respondeu de a) a e), dê uma razão.

_____

_____

_____

5- Considera que a aplicação do Decreto-Lei n.º 163/2006 contribuiu para minimizar a problemática dos alunos com deficiência física no contexto escolar?

a) Sempre ☐
b) Algumas vezes ☐
c) Muitas vezes ☐
d) Raramente ☐
e) Nunca ☐
f) Sem opinião formalizada ☐

6- Se respondeu de a) a e), dê uma razão.

_____

_____

_____

_____

7- O Decreto-Lei n.º 163/2006 responde plenamente às necessidades dos alunos com problemas de mobilidade?

a) Sempre	☐	**d)** Raramente	☐
b) Algumas vezes	☐	**e)** Nunca	☐
c) Muitas vezes	☐	**f)** Sem opinião formalizada	☐

8- Se respondeu de a) a e), dê uma razão.

_____

_____

_____

_____

9- O Decreto-Lei n.º163/2006 responde plenamente à intervenção pedagógica em alunos com NEE?

a) Sempre	☐	**d)** Raramente	☐
b) Algumas vezes	☐	**e)** Nunca	☐
c) Muitas vezes	☐	**f)** Sem opinião formalizada	☐

10- Se respondeu de a) a e), dê uma razão.

_____

_____

_____

_____

III- FORMAÇÃO DOS PROFESSORES

Para cada uma das afirmações na formação inicial e contínua de professores no âmbito da Educação Especial, assinale a sua opinião:

CT- Concordo totalmente
C- Concordo
SO- Sem opinião
D- Discordo
DT- Discordo totalmente

A formação dos professores deve:	**CT**	**C**	**SO**	**D**	**DT**
1- Fornecer os conhecimentos suficientes para dar uma resposta adequada às necessidades dos alunos NEE.					
2- Orientar-se no sentido de os preparar para a utilização de metodologias inclusivas.					
3- Garantir os conhecimentos e competências necessários para a formação de todos os alunos.					
4- Incluir disciplinas do domínio da educação inclusiva.					
5- Ser o elemento fulcral para enfrentar os desafios da educação inclusiva.					
6- Prepará-los para ensinar alunos com NEE.					
7- Constituir uma componente essencial para enfrentar os desafios da educação inclusiva.					
8- Dar uma resposta educativa adequada às necessidades do aluno com NEE.					
9- Ser complementada com ações de formação que auxiliem os professores no trabalho com alunos NEE.					

IV- PAPEL DOS PROFESSORES DO ENSINO REGULAR

Indique o grau de concordância ou discordância relativamente às afirmações seguintes assinalando a resposta apropriada usando a seguinte escala:

CT- Concordo totalmente
C- Concordo
SO- Sem opinião
D- Discordo
DT- Discordo totalmente

		CT	C	SO	D	DT
1-	O professor do ensino regular é fundamental na implementação de uma escola inclusiva.					
2-	Os professores do ensino regular têm competências para ensinarem os alunos com NEE integrados nas suas turmas.					
3-	As escolas do agrupamento estão preparadas para receber alunos com problemas de mobilidade.					
4-	Na sua escola/agrupamento existe uma prática de Educação Inclusiva.					
5-	A diversidade de alunos na sala de aula é um obstáculo para o sucesso educativo.					
6-	A construção de uma escola inclusiva necessita de recursos materiais e humanos.					
7-	A sua escola/agrupamento possuiu recursos humanos e materiais adequados aos alunos com deficiência física.					
8-	Na sua escola/agrupamento existe uma boa articulação entre os professores do ensino regular e os professores de Educação Especial.					
9-	A confiança dos pais nos professores facilita o processo de inclusão.					
10-	Em Portugal, muitos professores não estão preparados para desenvolver estratégias de ensino diferenciado na sala de aula.					
11-	Os professores do ensino regular estão mal preparados para ensinar os alunos com NEE.					

V- OS PROFESSORES E A INCLUSÃO/INTEGRAÇÃO/EDUCAÇÃO E ESCOLA INCLUSIVA

Baseando-se na sua experiência e/ou nos conhecimentos que tem acerca da Inclusão Educativa de Alunos com Necessidades Educativas Especiais indique a sua opinião usando a seguinte escala:

CT- Concordo totalmente
C- Concordo
SO- Sem opinião
D- Discordo
DT- Discordo totalmente

	CT	C	SO	D	DT
1- A educação inclusiva é o modelo para a escola do futuro.					
2- A inclusão educativa é um meio para o alcance das aprendizagens.					
3- Em Portugal, a legislação é um pilar essencial no processo da educação inclusiva.					
4- A política educativa vigente em Portugal promove a educação inclusiva.					
5- A tolerância é um valor promotor da educação inclusiva.					
6- O respeito pela diferença é um valor promotor da educação inclusiva.					
7- A falta de recursos humanos e materiais é obstáculo à implementação da educação inclusiva.					
8- Em Portugal a educação inclusiva ainda se encontra numa fase embrionária.					
9- A construção de uma escola inclusiva é um processo lento.					
10- Em Portugal a educação inclusiva encontra-se numa fase avançada de desenvolvimento.					
11- A implementação das práticas inclusivas depende da mudança de atitudes dos professores.					
12- As práticas inclusivas nas escolas dependem das concepções que os professores têm das mesmas.					
13- A colaboração entre os professores do Ensino Regular e de Educação Especial é importante no processo de inclusão educativa.					
14- Na escola inclusiva o Professor deve ser o mediador entre a criança e o meio.					
15- A colaboração dos pais com a escola é importante para a educação inclusiva.					
16- Mais horas de apoio aumentam a inclusão dos alunos com NEE.					
17- Agilizar o tempo de referenciação aumenta a inclusão dos alunos com NEE.					
18- A criação de equipas de Intervenção Precoce aumenta a inclusão dos alunos com NEE.					

19- A confiança dos pais/encarregados de educação nos professores facilita o processo de inclusão.					
20- Uma escola inclusiva é aquela que respeita todas as crianças e as encoraja a aprender até ao limite das suas capacidades.					
21- O desenvolvimento da escola inclusiva pressupõe um maior envolvimento dos pais com a comunidade educativa.					
22- A discriminação é um obstáculo à inclusão de alunos NEE.					
23- Os alunos com deficiência física devem ser integrados em turmas/escolas especiais.					
24- Os alunos com deficiência física devem ser integrados nas turmas do ensino regular.					
25- Os alunos com deficiência física devem ser segregados.					
26- Os pais aceitam naturalmente que os alunos com deficiência física sejam integrados na mesma turma que os seus educandos.					
27- As famílias dos alunos com deficiência estão preparadas para a inclusão dos mesmos nas turmas regulares.					
28- A escola inclusiva implica mudanças não só da escola, mas também da sociedade.					
29- A sociedade olha para os alunos NEE com pena.					
30- A sociedade olha para os alunos NEE com caridade.					
31- A Sociedade marginaliza os alunos NEE.					
32- Os alunos NEE são indiferentes para a sociedade.					
33- A Sociedade desconhece a realidade dos alunos NEE.					
34- A inclusão de alunos com NEE na escola do ensino regular é a grande meta neste novo século.					

Obrigado pela sua colaboração!

AUTORIZAÇÃO À DIRETORA (anexo B)

utad

UNIVERSIDADE DE TRÁS-OS-MONTES E ALTO DOURO

Exma. Senhora Diretora do Agrupamento

de Escolas Gomes Teixeira - Armamar

Jorge Manuel Matos Filipe, docente de Educação Especial, está a realizar um trabalho de investigação sobre a "Acessibilidade nas escolas do 1.º ciclo do Agrupamento de Escolas Gomes Teixeira – Armamar, no âmbito do Mestrado em Educação Especial - domínio Cognitivo e Motor, na Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.

Assim sendo, vem por este meio solicitar autorização para a realização de inquéritos/questionários aos professores do 1.º ciclo e, também, a recolha fotográfica das acessibilidades das escolas do 1.º ciclo, nomeadamente as escolas EB1 de Aldeias de Cima, Fontelo, Folgosa e Vila Seca.

Com este trabalho pretende-se por um lado recolher informação sobre as acessibilidades destas mesmas escolas e, por outro, algumas sugestões de melhoria.

Mais se acrescenta que todos os dados serão confidenciais, utilizados apenas para fins exclusivamente académicos e o anonimato quer dos inquiridos, quer das escolas serão mantidos.

Após a conclusão do trabalho de investigação, os resultados serão divulgados numa tese.

Agradece-se a vossa colaboração.

Com os melhores cumprimentos

Pede deferimento

Vila Real, 21 de Maio de 2012

O Mestrando

(Jorge Manuel Matos Filipe)

O Orientador

(Professor Doutor Joaquim Escola)

Apartado 1013
5001-801 VILA REAL

DEPARTAMENTOS E SERVIÇOS - TEL: 259350000 / FAX 259350480 ✚ REITORIA - TEL: 259350167 / FAX 259325058
CHAVES - TEL: 276332628 / FAX 276333913 ✚ MIRANDA DO DOURO - TEL: 273438140 - FAX 273438159 ✚ INTERNET http://www.utad.pt