

UNIVERSIDADE DE TRÁS-OS-MONTES E ALTO DOURO

**As Crianças com Necessidades Educativas Especiais no
Ensino Regular: análise reflexiva de um percurso**

**Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do
Ensino Básico**

(Ao Abrigo da Recomendação CRUP)

Autora: Maria Helena da Silva Pinto

Orientadora: Professora Doutora Ana Maria de Matos Ferreira Bastos



Vila Real, 2017

Agradecimentos

Com o objetivo cumprido de ver terminada mais uma etapa da minha vida, quero apenas deixar um profundo agradecimento à Doutora Ana Maria de Matos Ferreira Bastos pela excelente orientação, disponibilidade e preocupação. Obrigada por todo o apoio e, acima de tudo, por não me deixar desistir. A conclusão deste relatório deve-se em muito à sua persistência e confiança depositadas no meu trabalho.

“Um mundo de igualdade não é feito de pessoas iguais, mas de pessoas com direitos iguais para serem diferentes.”

Rosana Hermann

Resumo

O presente relatório de atividade profissional insere-se no plano da recomendação do CRUP – Conselho de Reitores das Universidades Portuguesas, na Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, no ciclo de estudos conducentes ao grau de Mestre, no ensino da Educação Pré-escolar do 1º ciclo do Ensino Básico.

A sua elaboração visa descrever e refletir criticamente sobre a experiência profissional da autora, enquanto docente do ensino regular, dando um enfoque particular à educação especial.

Deparamo-nos cada vez mais com uma variedade de alunos nas nossas escolas com Necessidades Educativas Especiais (NEE) que, tendo em conta as suas características díspares, exigem dos educadores uma atuação pedagógica diferenciada, que vá ao encontro das necessidades de cada um.

Tendo em conta a indispensabilidade de inclusão destas crianças na escola atual, o professor deve procurar uma diversidade de “ferramentas” pedagógicas que lhe permitam documentar-se e capacitar-se para orientar da melhor forma os alunos na área da Educação Especial. A participação em ações de formação adequadas a essas necessidades, atualizadas e a partilha e reflexão de diferentes perspetivas com colegas e formadores da área vão, com toda a certeza, contribuir para uma inclusão mais efetiva destas crianças especiais.

Palavras-chave: Experiência profissional, Necessidades Educativas Especiais, Reflexão crítica.

Abstract

“Children with Special Educational Needs in Regular Education: reflective analysis of a course”

The present report on professional activity was conducted within the plan of recommendation of the CRUP - Council of Rectors from de Português Universities, in the university of Trás-os-Montes and Alto Douro, and it was inserted on the circle of studies conducing to the master degree of teachers of pre-school education in the first cycle of basic education.

This report was processed with the aim of reflecting critically about the professional experience of the authorship as a teacher of the regular and special education.

We often encounter in our schools a variety of students with special educational needs (NEE) which, having in mind their different features, it demands from the teachers a pedagogical differentiated approach, in accordance with everyone's needs.

Having in mind the big importance of these kids' inclusion in the schools, the teachers must develop their knowledge in the area of special education taking part in adequate, precise and complementary trainings to the career, to allow them to work successfully with the students. Participation in training actions appropriate to these needs, updated and shared and reflected in different perspectives.

Keywords: Professional experience; Special educational needs; Teacher training; Critical reflection.

Índice Geral

Índice de Figuras	vi
Índice de Abreviaturas e Acrónimos	vi
Introdução.....	7
Capítulo I - Enquadramento Teórico.....	8
1. Perspetiva Histórica da Educação Especial	8
1.1. A Educação Especial em Portugal.....	9
1.2. Enquadramento Legal	12
1.3. Inclusão	16
1.4. A Escola como Organização Educativa.....	18
1.4.1. Da Escola ao Serviço do Estado a uma Escola ao Serviço da Comunidade	20
1.4.2. Prioridades do Sistema Educativo	22
1.4.3. A Educação Especial no Sistema Educativo	24
2. A formação do Professor	25
2.1. O papel do professor em contexto da sala de aula.....	25
2.2. O porquê da formação de professores	27
2.3. Ensino Colaborativo entre professores.....	31
3. O professor de crianças com NEE: o processo de referenciação do aluno com NEE e a organização do respetivo PEI.....	32
Capítulo II – Prática Educativa nos últimos 5 anos	35
1. Caracterização do contexto	35
1.1. Agrupamento de Escolas de Lousada.....	35
1.2. Agrupamento de Escolas de Marco de Canaveses.....	36
1.3. Agrupamento de Escolas de Frazão, Paços de Ferreira	37
2. Prática educativa nos últimos 5 anos.....	38
2.1. Docente de EE na EB2,3 de Lousada	39
2.2. Docente de EE na Escola Secundária de Lousada	41
2.3. Docente de EE na Escola Secundária de Lousada	43
2.4. Docente de Apoio Educativo do 1º Ciclo do Ensino Básico na EB1/JI da Barroca	46
2.5. Professora titular de turma do 1º Ciclo do Ensino Básico no Centro Escolar de Seroa	48
3. Reflexão sobre a prática educativa	50
Conclusão.....	54
Referências Bibliográficas	56
Legislação Consultada.....	58

Índice de Figuras

Quadro 1 – Fonte: Projeto Educativo de AEL, 2014-17, p.20 - Distância de cada unidade à sede do Agrupamento	35
Quadro 2 – Fonte: Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas de Frazão, 2015-18, p.7 - População discente – 2014/15	38
Quadro 3 - Alunos abrangidos pelo Decreto-Lei 3/2008 (2010/2011)	40
Quadro 4 - Metodologias/Estratégias propostas (2010/2011)	40
Quadro 5 - Alunos abrangidos pelo Decreto-Lei 3/2008 (2011/2012)	42
Quadro 6 - Metodologias/Estratégias propostas (2011/2012)	42
Quadro 7 - Alunos abrangidos pelo Decreto-Lei 3/2008 (2012/2013)	44
Quadro 8 - Metodologias/Estratégias propostas (2012/2013)	44
Quadro 9 - Metodologias/Estratégias propostas (2014/2015)	46
Quadro 10 - Alunos abrangidos pelo Decreto-Lei 3/2008 (2015/2016)	48
Quadro 11 - Metodologias/Estratégias propostas (2015/2016)	49

Índice de Abreviaturas e Acrónimos

AACF - Instituto António Aurélio da Costa Ferreira
AEL - Agrupamento de Escolas de Lousada
CEI – Currículo Específico Individual
CERCIS - Cooperativas de Educação e Reabilitação de Cidadãos com Incapacidades
DT – Diretor de Turma
EE – Educação Especial
LBSE - Lei de Bases do Sistema Educativo
NEE – Necessidades Educativas Especiais
OCDE - Organização de Cooperação e Desenvolvimento Económico
ONU - Organização das Nações Unidas
PAAP – Plano de Acompanhamento de Atividades Pedagógicas
PAA - Plano Anual de Atividades
PEI – Programa Educativo Individual
PIT - Plano Individual de Transição
SOD - Serviço de Orientação Domiciliária
TIC - Tecnologias da Informação e Comunicação
UE - União Europeia
UNESCO - United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

Introdução

Um dos principais problemas com que hoje nos deparamos nas nossas escolas prende-se com a questão do insucesso escolar. É sabido que um dos desafios que a comunidade educativa atravessa, é o de conseguir que grande parte dos alunos, independentemente das suas diferenças sociais (socioeconómicas, culturais, familiares) e educacionais (sua personalidade, capacidades, interesses, necessidades), obtenham sucesso na sua aprendizagem.

Torna-se assim fundamental falar sobre o conceito e evolução de Educação Especial em Portugal, refletindo sobre a temática da educação inclusiva, assim como, é levantada a questão “o porquê da formação dos professores”, traçando um percurso sobre aquisição de competências pessoais que a educação implica. Não basta ter formação, é necessário que todo o trabalho a ser desenvolvido esteja assente num ensino cooperante entre professores e os demais profissionais.

Na verdade, consideramos que a formação contínua dos professores é um processo de desenvolvimento e de aprendizagem que deve ser estruturado pelo próprio professor, perante as dificuldades com que se depara no seu dia-a-dia de trabalho. Questionando e questionando-se acerca das características e necessidades que os alunos possuem, e o seu modo de intervenção, muito contribuirá para a consolidação do tão desejado sucesso educativo.

Assim, o presente Relatório de Atividade Profissional encontra-se estruturado em duas partes, Capítulo I e Capítulo II.

No Capítulo I procede-se à contextualização teórica, onde são ser abordados temas com a perspetiva histórica da educação especial, bem como o seu percurso em Portugal; irá ser apresentado o enquadramento legal da educação especial, bem como o movimento da inclusão nas escolas; a escola como organização educativa, a formação do professor, e ainda o papel do professor como orientador de crianças com Necessidades Educativas Especiais.

No Capítulo II faz-se referência aos agrupamentos onde a autora lecionou nos últimos cinco anos, às suas funções exercidas e práticas educativas.

Por fim, mas não menos importante, é realizada uma reflexão acerca da prática profissional da autora e apresentadas as conclusões da mesma.

Capítulo I - Enquadramento Teórico

1. Perspetiva Histórica da Educação Especial

Para que a Educação possa ser chamada de inclusiva tem, necessariamente, de ter em conta a individualidade de cada um. Existe, portanto, uma grande necessidade de encontrar um sistema educativo que respeite a diversidade e reúna a socialização e o desenvolvimento pessoal de cada aluno como sendo complementares.

A forma como se encara e entende a diferença entre seres humanos é determinada pelas particularidades da situação económica, social e cultural nas diferentes épocas (Silva, 2009). Segundo o mesmo autor, de acordo com os dados da história da humanidade, verifica-se que se tem vivenciando, por parte da sociedade, grandes dificuldades em lidar com a diferença.

Fazendo uma retrospectiva histórica verifica-se que existiram em tempos crenças e práticas inerentes à pessoa com Necessidades Educativas Especiais (NEE). Neste sentido, temos como exemplo a referência que Correia (1999, p.13) faz às “políticas extremas da sua exclusão da sociedade: em Esparta, na Antiga Grécia, crianças com deficiências físicas eram colocadas nas montanhas e, em Roma atiradas aos rios”.

Além destas, existiram, na idade média, outras práticas associadas à deficiência física e intelectual, como são exemplos perseguições, julgamentos, execuções, apedrejamentos, entre outras (Correia, 1997). Segundo nos diz Serra (2008, p.5) existia uma relação de causalidade entre estas práticas e a crença de que as pessoas diferentes, os chamados “deficientes” na altura, eram “possuídos pelo demónio”.

Em virtude da pessoa e, nomeadamente, da criança com deficiência, Correia (1999) vem dizer-nos que o olhar sobre estas crianças, caracterizado até então pela exclusão social, começa a sofrer algumas alterações no século XIX.

No entanto, até princípios do século XX registaram-se ainda procedimentos com o intuito de terminar a reprodução da pessoa com deficiência. À continuação destas atitudes, Correia (1997, p.13) menciona também que por volta desta época começam a surgir, na tentativa de responder às necessidades detetadas, “instituições especiais, asilos” para estas crianças. Deste modo, percebe-se claramente que a criança com deficiência, que deveria encontrar-se no mesmo envolvimento que as restantes crianças, encontra-se segregada e impedida de usufruir dos programas educativos públicos, impedida de desenvolver-se através da relação e interação com as restantes crianças, desenvolvendo-se em ambientes hostis (Correia, 1997).

Deste modo, e tendo em conta as exigências feitas à escola, no sentido de dar respostas para a educação destas crianças vivia-se na realidade das classes especiais. No entanto, o papel desempenhado por estas classes era segregativo. As crianças que,

por terem deficiência, não serviam ao sistema educativo em vigor, eram depositadas nas classes especiais (Correia, 1997).

Com as duas guerras mundiais surgiu, por parte das sociedades, uma nova visão sobre os novos problemas e necessidades, que levaram à procura de estratégias de resolução novas. Começam assim a proliferar os conceitos de liberdade, de igualdade e de justiça (Correia, 1997).

Por conseguinte, em meados do século XX observa-se uma maior aceitação das pessoas com deficiência e um maior interesse na sua inclusão na sociedade.

Neste sentido, surge a educação especial e inclusiva, como forma de dar resposta às necessidades das crianças com deficiência (Rodrigues e Nogueira, 2010). Foi, com o 25 de Abril de 1974 e as mudanças sociais inerentes à revolução, que se verificaram as grandes alterações na área da Educação Especial (EE) (Costa e Rodrigues, 1999 in Rodrigues e Nogueira, 2010).

A escola começa, assim, a ser encarada como disponível a todos e como tendo a obrigação de disponibilizar igualdade de oportunidades, igualdade de condições e o acesso a um programa educativo adequado às carências de cada um.

1.1. A Educação Especial em Portugal

Em Portugal, as primeiras iniciativas tendentes a promover a educação de crianças com deficiência, remontam à primeira metade do século XX, de onde surgem as escolas de educação especial como uma opção para as pessoas com deficiência (Coll, Marshesi, Palacios et al, 2004).

Em 1916 é criado o Instituto António Aurélio da Costa Ferreira (AACF) a que lhe são atribuídas as seguintes funções: dispensário de saúde mental infantil, preparação de técnicos para os serviços que existiam e para os que fossem criados; servir de centro orientador e de propaganda técnica dos problemas de saúde mental infantil no país.

Em 1930 são criadas as classes especiais para crianças com dificuldades e ainda os primeiros cursos de formação de Ortofonia na Escola Normal primária de Lisboa.

No entanto, por volta de 1940 e 1950 o pensamento acerca das problemáticas consideradas no campo da deficiência aumenta, levando a questionar a causa e a durabilidade das perturbações, bem como a influência cultural que pode estar inerente a um “funcionamento intelectual deficitário” (Coll, Marshesi, Palacios et al, 2004, p.17).

Pode dizer-se que a EE se caracterizava por ser um ensino realizado em instituições, em regime de internato, embora já fossem aparecendo outras formas de atendimento como o semi-internato e a classe especial.

Em 1941 foi criado, no Instituto AACF, o 1.º curso de “preparação para professores de crianças anormais” sob tutela do Ministério da Instrução, e em 1945 este Instituto tem a função de Dispensário de Higiene Mental Infantil que abrangia todo o país.

Em 1946 esta mesma instituição cria as primeiras classes especiais, a funcionarem nas Escolas Primárias, e com elas estava criado o Ensino Especial em Portugal, embora só para crianças com deficiências intelectuais, pois aqueles que possuíam deficiências sensoriais continuavam entregues às Misericórdias ou a outras Fundações Assistenciais (Fernandes, 2002).

No início da década de sessenta há pressões a nível internacional no sentido de se contrariar a política de isolamento dos portadores de deficiência, seja ela qual fosse, que se vivia em Portugal. Cabe ao Instituto AACF liderar o processo da EE em Portugal, criando-se ao mesmo tempo outras estruturas pertencentes ao Ministério da Saúde e Assistência; serviços de Educação de Deficientes, para assumirem a responsabilidade pela organização de meios educativos para crianças e jovens, nomeadamente organização de estabelecimentos educativos especiais, do tipo internato e semi-internato, formação de professores e organização de serviços de apoio precoce e de centros de observação médico-pedagógica. Este Ministério facultou, também apoio ao Centro Infantil *Hellen Keller* (Fernandes, 2002).

Devem referir-se outras ações relevantes nesta década, que são a criação de várias Associações de Pais:

- Em 1960
 - Associação Portuguesa de Paralisia Cerebral;
 - Liga Portuguesa de Deficientes Motores;
 - Associação Portuguesa de Proteção às Crianças Autistas;
 - Associação de Pais para a Educação de Crianças Deficientes Auditivas;
- Em 1962
 - Associação Portuguesa de Pais e Amigos das Crianças com Trissomia 21, mais tarde admitida na Liga Internacional de Associações de Ajuda aos Diminuídos Mentais, hoje denominada Associação Portuguesa de Pais e Amigos do Cidadão Deficiente Mental, que abriu o primeiro Centro em 1965.

Em 1968 dão-se os primeiros passos para a integração escolar em regime de “salas de apoio” de crianças cegas.

Acontece de seguida a criação de um centro permanente de Braille e a criação de um Serviço de Orientação Domiciliária (SOD) – apoio a pais e crianças cegas dos 0 aos 6 anos.

O Instituto AACF deu ainda apoio ao Centro Infantil *Hellen keler*, uma das primeiras escolas a adotar em Portugal uma pedagogia *Freinet* e a primeira a tentar a educação conjunta, nas suas classes com crianças cegas, amblíopes e com visão normal. Pode considerar-se este Centro como o pioneiro da inclusão, dado ter sido desta escola que saíram os primeiros alunos cegos integrados, para o sistema regular de ensino, com o apoio dos seus professores.

Em Portugal, com a chamada Reforma de Veiga Simão, foram criadas as Divisões do Ensino Especial, Ensino Básico e Ensino Secundário, que orientavam a sua atividade no sentido da especialização de professores, entre outras atividades.

No âmbito da Educação Especial, em 1976, são criadas as “Equipas de Educação Especial”, que têm como objetivo promover a integração familiar, social e escolar das crianças e jovens com deficiência. A Constituição de 1976, também consagra o direito ao ensino e à igualdade de oportunidades garantido pelo Estado a todos os cidadãos – Artigo 73º e 74º.

O Decreto-Lei n.º 174/77 vem definir o regime escolar dos alunos portadores de deficiência, quando integrados no sistema educativo público e mais tarde o Despacho n.º 59/79 regulamenta a integração progressiva dos alunos portadores de deficiências físicas ou intelectuais no sistema regular de ensino, bem como a integração dos alunos deficientes auditivos e ainda a redução de uma hora semanal para os professores que lecionam turmas onde estejam integrados deficientes visuais.

É na década de 70 que se assiste à contestação generalizada dos pais das crianças com deficiência em relação à educação especial, o que leva ao aparecimento das Cooperativas de Educação e Reabilitação de Cidadãos com Incapacidades (CERCIS). Só a partir da década de 80 é que se defende de forma mais generalizada o direito à escola regular por parte destes alunos.

A inclusão no ensino surge então no âmbito da necessidade de respostas ao nível da educação de todas as crianças na mesma escola, bem como da necessidade de reformar o sistema educativo em vigor até então. Assim, caminha-se no sentido de “garantir uma educação de qualidade para todos” e não apenas procurar integrar os alunos com NEE nas turmas regulares (Coll, Marshesi, Palacios et al, 2004, p.26).

“A ideia central do princípio da inclusão é que todos os alunos são únicos, com as suas experiências, interesses e atitudes e é a escola que se tem de adaptar aos seus alunos, para tirar partido da diversidade existente. A diferença surge como uma mais-valia, como uma oportunidade de desenvolvimento” (Morato, 2003 in Brandão e Ferreira, 2013, p.488).

Nos dias de hoje, continuam a existir dificuldades relacionadas com a qualidade do ensino que vigora no conceito de inclusão nas escolas. Quer isto dizer que a diversidade existente entre os alunos torna mais exigente a manutenção da qualidade das aprendizagens proporcionadas (Paulo, Martins e Silva, 2014). Segundo nos diz o mesmo autor, é necessário, igualmente, organizar os serviços que constituem a estrutura de apoio que a escola inclusiva necessita.

Considera-se importante perceber a realidade do movimento das escolas inclusivas como sendo um movimento que, para além da legislação que o suporta, como veremos a seguir, necessita de “uma união de esforços, conjugados com vontades, entre todos os intervenientes no processo educativo” (Paulo, Martins e Silva, 2014, p.44).

1.2. Enquadramento Legal

Em Portugal, nos últimos anos, tem sido feito um esforço generoso em desenvolver uma política de recuperação e integração socioeducativa dos indivíduos com NEE.

As políticas de inclusão orientam-se pelos princípios registados nas resoluções de organizações internacionais: Organização das Nações Unidas (ONU), United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO), Organização de Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE), União Europeia (UE), entre outros.

No entanto, é nos anos noventa que se verificaram avanços importantes no plano legislativo, surgindo a obrigatoriedade da escolaridade para todas as crianças, incluindo as portadoras de deficiência.

Na verdade, a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) - Lei n.º46/86, foi fundamental para a implementação da EE, referindo como princípios gerais, no Artigo 2.º “É da responsabilidade do Estado a democratização do ensino, garantindo o direito a uma justa efectiva igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares”.

Atentemos aos objetivos gerais do Ensino Básico, presentes na Lei de Bases no seu Artigo 7º, nas seguintes alíneas:

- “b) Assegurar que nesta formação sejam equilibradamente interrelacionados o saber e o saber fazer, a teoria e a prática, a cultura escolar e a cultura do quotidiano;

- j) Assegurar às crianças com N.E.E., devidas designadamente, a deficiências físicas e mentais, condições adequadas ao seu desenvolvimento e pleno aproveitamento das suas capacidades;

- m) Participar no processo de informação e orientação educacionais em colaboração com as famílias;

- o) Criar condições de promoção de sucesso escolar e educativo a todos os

alunos”.

Já no Artigo 8º- n.º2, convém salientar que a lei prevê a articulação entre ciclos: “a articulação entre os ciclos obedece a uma sequencialidade progressiva, conferindo a cada ciclo a função de completar, aprofundar e alargar o ciclo anterior, numa perspectiva de unidade global do ensino básico”.

Os objetivos da EE são apresentados na LBSE, Artigo 17º, referindo:

“e) O apoio na inserção familiar, escolar e social de criança e jovens deficientes;

f) O desenvolvimento da independência a todos níveis em que se possa processar”.

No entanto, o Artigo 18º - Organização da Educação Especial, sugere no ponto 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”.

Mais tarde, surge o Decreto-Lei nº 243/87 que veio regulamentar a aplicação da escolaridade obrigatória aos alunos deficientes e o despacho conjunto nº36/SEAM/SERE/88 o funcionamento das novas Equipas de EE, apresentando um conjunto de normas a seguir.

Para além disso, a Lei Nº 9/89, de 2 de Maio, “Lei de Bases da Prevenção e da Reabilitação e Integração das pessoas com deficiência”, apresenta no seu Artigo 9º - Educação Especial:

“1- A Educação Especial é uma modalidade de educação que decorre em todos os níveis do ensino público, particular e cooperativo e que visa o desenvolvimento integral da pessoa com N.E.E., bem como a preparação para uma integração plena na vida activa, através de acções dirigidas aos educandos, às famílias, aos educadores, às instituições educativas e às comunidades.”

Contudo, o regime de Escolaridade Obrigatória e da Universalidade do Ensino Básico assume-se finalmente com o Decreto-lei Nº 35/90, de 25 de Janeiro, promovendo o sucesso para todas as crianças.

Em Portugal, um momento particularmente relevante para a história da Educação Especial foi a publicação do Decreto-Lei 319/91 de 23 de Agosto, que sugere novos ideais: substitui a classificação dos alunos em diferentes categorias, baseada em decisões do foro médico, pelo conceito de alunos com “Necessidades Educativas Especiais”. Assim, a escola deve ser integradora e estar aberta aos alunos com NEE, numa perspetiva de “escola para todos”, de onde podemos ressaltar a educação dos

alunos com NEE em todos os meios; responsabilização acrescida para a escola do ensino regular; importância assumida do papel dos pais, na orientação educativa dos seus filhos.

No entanto, verificámos que o despacho 173/M.E./91, de 23 de Outubro, apresenta os procedimentos para a aplicação de medidas previstas no Decreto-Lei 319/91, de 23 de Agosto. Desta forma, a alínea 4 referencia que o professor do ensino regular tem a função de diagnosticar/ identificar os alunos com NEE, transmitir ao coordenador de núcleo, que convocará uma reunião, estando presente o professor da EE para análise da situação. A alínea n.º 15 observa que os alunos que estiveram sujeitos a programas de EE, aquando da educação pré-escolar, devem matricular-se no 1.º Ciclo do Ensino Básico acompanhados do Plano Educativo Individual (PEI).

Todavia, as medidas que proporcionam um melhor apoio às necessidades dos alunos são:

- Equipamentos especiais de compensação;
- Adaptações materiais;
- Adaptações curriculares;
- Condições especiais de matrícula;
- Condições especiais de frequência;
- Condições especiais de avaliação;
- Adequação na organização de classes ou turmas;
- Apoio pedagógico acrescido;
- Aplicação de currículos próprios ou alternância pedagógica.

Considerando o Despacho 178 - A/M.E/ 93, de 30 de Julho, concluímos que este tem como objetivos principais clarificar o conceito de apoio pedagógico, enunciar modalidades e estratégias de apoio aos alunos.

Não poderemos deixar de referir um outro documento significativo para a EE – a *Declaração de Salamanca (1994)*. Com esta Declaração acaba a integração no sentido em que tem sido entendida e começa uma nova fase: a escola inclusiva, no sentido de uma escola para todos.

No que reporta à escola neste conceito, esta tem por dever “reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos, através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com as respectivas comunidades.” (Declaração de Salamanca, 1994, ponto 7).

Aparecem mudanças ao nível das práticas a desenvolver nos alunos com NEE quando surge o Despacho N.º 105/97/ME. Destacámos o aparecimento da alternativa da prestação do apoio direto ao aluno por parte do docente de apoio, dirigindo este sempre que oportuno e necessário a sua ação à escola no seu conjunto.

Mais tarde, sugerindo uma educação para todos, sendo esta vista como um processo de formação, foi publicado o Decreto-Lei n.º 6/2001. Contudo, comporta conceitos mais redutores ao nível das NEE, referindo apenas a necessidade da Apoio Educativo para situações de carácter prolongado.

Atualmente, a publicação do Decreto-Lei nº 3/2008, de 7 de Janeiro, veio modificar as orientações legais determinadas pelo Decreto-Lei nº 319/1991, de 23 de Agosto. Sendo assim, veio estabelecer novas regras no atendimento a crianças e adolescentes com NEE. Desta forma, segundo o Ministério da Educação (2008, p.106) “os apoios especializados a prestar na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário dos sectores público, particular e cooperativo, visando a criação de condições para a adequação do processo educativo às necessidades educativas especiais dos alunos com limitações significativas ao nível da actividade e da participação num ou vários domínios de vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais, de carácter permanente, resultando em dificuldades continuadas ao nível da comunicação, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social”.

Comparativamente, verificámos que o decreto anteriormente referenciado em relação ao Decreto-Lei n.º 319/91, de 23 de Agosto, apresenta os seguintes pressupostos:

- Reduz de 9 para 6 as medidas educativas para alunos com NEE;
- Alarga a aplicação obrigatória da legislação sobre educação especial às escolas de ensino particular e cooperativo;
- Especifica a obrigatoriedade de elaboração de Programas de Transição;
- Determina a constituição de Unidades Especializadas (escolas de referência), com carácter de obrigatoriedade;
- Clarifica a participação dos pais e encarregados de educação, em linha com a legislação geral sobre a participação dos pais na vida da escola;
- Reduz o conceito de NEE ao conceito de Necessidades de Apoio Educativo Especializado.

Podemos assim constatar um trabalho legislativo, com o objetivo de proporcionar a real inclusão de crianças com NEE na comunidade escolar.

Certamente que na prática docente nos deparamos com barreiras que devem ser ultrapassadas, sendo estabelecidas e promovidas políticas facilitadoras, correspondentes de uma forma clara às verdadeiras necessidades das crianças em questão. Uma vez apresentadas as condições legislativas, consideramos fundamental uma adaptação total da escola, quer a nível do espaço físico, dinâmica de sala de aula, quer a nível do currículo, formas e critérios de avaliação.

As orientações para a inclusão apontam para a organização curricular, tal como para estratégias de ensino-aprendizagem e de avaliação, que implicam uma profunda compreensão e conhecimento destes domínios. Como tal, entre outros aspetos, é fundamental uma sensibilização e formação dos intervenientes no processo educativo de forma a poderem corresponder ao desafio que é trabalhar com crianças com NEE. Esta formação não fornece respostas prontas, não constitui uma multi-habilitação para atendimento a todas as dificuldades possíveis em sala de aula, mas é uma formação que trabalha o olhar do educador sobre o seu aluno, que lhe garante o acesso ao conhecimento sobre as peculiaridades das suas crianças e que o ajuda a compreender as suas próprias necessidades, a entender que tipo de apoio é necessário e onde deve ir buscá-lo.

1.3. Inclusão

Antes de mais, pensa-se ser necessário referir que o primeiro conceito a surgir no sentido da igualdade de oportunidades foi o da integração. Neste conceito estava inerente a “inserção de crianças com NEE, especialmente ligeiras, nas escolas regulares”. Contudo, posteriormente surge o conceito de inclusão, que passa a promover também as aprendizagens dessas crianças dentro da escola regular (Paulo, Martins e Silva, 2014, p.38).

De modo a refletir sobre a temática da escola inclusiva, pareceu-nos importante salientar o pressuposto contido na Declaração de Salamanca, 1994: “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 diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos, através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com as respectivas comunidades. É preciso, portanto, um conjunto de apoios e de serviços para satisfazer o conjunto de necessidades especiais da escola.” (Declaração de Salamanca, 1994, p.11).

É claro que esta igualdade de oportunidades implica necessariamente uma reformulação do sistema educativo e ainda uma mudança de atitudes por parte da comunidade escolar, principalmente, dos professores, atitudes essas que devem ser pautadas por positividade perante a grande diversidade dos seus alunos (Paulo, Martins e Silva, 2014).

Confrontando o que acima foi dito com a situação atual nas nossas escolas, podemos dizer que o Sistema Educativo Nacional tem que responder de forma eficaz às necessidades educativas de um número crescente de alunos com características diversas e que representam um grande desafio às escolas que os atendem, de modo particular, os alunos com NEE.

Para isso e, tal como referiu Ainscow, em 1997, a solução não passaria apenas pela adição de estratégias educacionais no sistema, mas sim pela necessidade de uma reestruturação das escolas, de modo a apoiar todos os alunos. Esta ideia veio ainda reforçar o que já estava exposto na Declaração de Salamanca (1994), uma proposta de uma profunda reforma do ensino regular.

Em Portugal, por volta dos anos 70 começam a aparecer as primeiras respostas educativas, para a diversidade dos problemas dos alunos com deficiência ou com NEE. No entanto, a organização e distribuição de recursos mostraram-se desadequados, nomeadamente nos casos de situações complexas que necessitam de recursos educativos especializados, o que tornou pouco eficaz a ação educativa.

Também Correia (2005) aborda o tema afirmando que a sociedade é o agente que maior influência pode ter nesta mudança, compreendendo que a criança com NEE deve ser vista e entendida não apenas no ambiente escolar, mas também nos diversos envolvimento onde se insere e é alvo de interação. É de conhecimento que a vivência de experiências consideradas negativas perante a sociedade gera sentimentos de incapacidade, que agravam ainda mais a sua desvantagem (Serra, 2008). Deste modo, consultando o mesmo autor, percebe-se que ao convergir os discursos social, legislativo e psicopedagógico obtém-se como resultado um discurso educacional que caminha para a obtenção das respostas a todos os alunos (especialmente aqueles que possuem NEE).

Para Correia qualquer estabelecimento de ensino que tenha como intenção praticar o modelo inclusivo deve reger-se pelos seguintes fatores (Working Forum on Inclusive Schols, 1994 in Serra, 2008, p.10):

- “um sentido de comunidade e de responsabilidade”;
- “uma liderança crente e eficaz”;
- “padrões de qualidade elevados”;

- “sentido de colaboração e cooperação (criação de parcerias, inclusive com pais)”;
- “ambientes de aprendizagem flexíveis”;
- “estratégias de aprendizagem baseadas na investigação”;
- “novas formas de avaliação”;
- “desenvolvimento profissional continuado”.

Uma boa organização e estruturação por parte do órgão diretivo na elaboração e execução de um projeto coletivo educacional contemplando todos os intervenientes (professores, técnicos, pais, psicólogos, terapeutas, instituições, comunidade envolvente...), como está subjacente na própria filosofia de escola inclusiva, irá assim, permitir a “concretização de uma escola de todos e para todos” (César, 2003, p.130).

É neste sentido que Correia (1997) nos alerta para a necessidade de quebrar as barreiras do individualismo que impedem a articulação dos diferentes intervenientes no acompanhamento dos alunos com NEE, como professores, educadores, técnicos, instituições, psicólogos, terapeutas entre outros, de modo a que as escolas se tornem mais inclusivas e para que a educação especial passe a desempenhar um papel ativo na resolução dos problemas.

Compete ao órgão diretivo liderar toda esta equipa, de forma a garantir o sucesso tão desejado. Para tal, é necessário apostar na formação contínua dos professores (organizar ações de formação) e encontrar apoios que permitam aos profissionais de educação identificar e encontrar as respostas às necessidades de todos os alunos e, em especial, os alunos com NEE. O órgão diretivo deve ser capaz de promover projetos comuns, entender a cultura da própria escola e incentivar uma nova política educacional.

Só faz sentido falar do espírito de colaboração entre docentes, e os demais profissionais envolvidos no projeto educativo da escola, se o próprio órgão diretivo for capaz de permitir que os professores tenham voz ativa na identificação e resolução dos problemas.

É nesta dinâmica que poderão ocorrer mudanças mais inovadoras, que estimulem os professores na realização do seu trabalho tendo em conta o ensino para todos os seus alunos. O professor deve acreditar que é capaz de enfrentar as turbulências oriundas destas novas mudanças, adaptando-se às novas situações.

1.4. A Escola como Organização Educativa

As exigências de um mundo em rápida transformação (científica, técnica e tecnológica) e, paralelamente, a construção da sociedade democrática e pluralista a que aspiram a maioria das sociedades modernas, impõem profundas reformas sociais e, naturalmente,

também dos sistemas educativos. No nosso país, de tradição centralizadora, assiste-se atualmente a uma reorientação da política educativa que tem por base a LBSE, em vigor desde 1986, no quadro da qual se inscreve a Reforma do Sistema Educativo.

Considerando o Sistema Educativo como o “conjunto de meios pelo qual se concretiza o direito à educação, que se exprime pela garantia de uma permanente acção formativa orientada para favorecer o desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade” (Artigoº 1º-2), a LBSE remetenos definitivamente para a dimensão educativa da Escola. Esta Lei reflete já um dos vetores de reconhecimento da Escola como espaço de decisão.

Por outro lado e, sem prejuízo do estabelecido no Artigo 1º, n.º 5 da LBSE, que refere que “a coordenação da política relativa ao sistema educativo, independentemente das instituições que o compõem, incumbe a um ministério especialmente vocacionado para o efeito”, o sistema educativo desenvolve-se segundo um conjunto organizado de estruturas e acções diversificadas por iniciativa e sob responsabilidade de diferentes instituições e entidades públicas, particulares e cooperativas” (Artigo 1º-3º da LBSE). Aí se incluiu a “Escola-estabelecimento”.

Com efeito, a Escola é a instituição por excelência onde se deverá garantir que o seu princípio vise “descentralizar, desconcentrar e diversificar as estruturas e acções educativas, de modo a proporcionar uma correcta adaptação às realidades, um elevado sentido de participação das populações, uma adequada inserção no meio comunitário e níveis de decisão eficientes” (Artigo 3º -g da LBSE), o futuro pessoal do cidadão português e coletivo da sociedade. As propostas de reorganização da nova escola encontram-se nos seguintes domínios: “alargamento das fronteiras tradicionais da escola, com a incorporação determinada de novos actores, novos saberes, novas fontes e processos de transmissão de saberes, privilégio dos processos de ensino em equipa, da integração em grupo” (Sarmiento in Formosinho 1995, p.71). Passam, também pela “promoção de uma tecnologia intensiva, homóloga das novas formas de organização do trabalho, incentivo dos processos participativos de tomada de decisão, a todos os níveis da organização; flexibilização das estruturas pedagógicas, no sentido de uma forte individualização do ensino; integração comunitária; combinação da autonomia da escola com mecanismos sociais de controlo e prestação de contas” (Sarmiento in Formosinho, 1995, p. 71).

Urge, portanto, ganhar autonomia para a Escola, para que, com a estreita colaboração de todos os intervenientes no processo educativo - professores, alunos, pais, funcionários, representantes das autarquias, do tecido empresarial e cultural - possa assumir um projeto educativo devidamente contextualizado que dê resposta local

aos interesses da comunidade educativa que serve. Por isso, a grande mudança necessária nas escolas prende-se essencialmente pela melhoria da intervenção educativa e da compreensão de todos os esforços que envolve uma educação para todos. Para que isto se torne possível é importante que predomine a solidariedade profissional e institucional em cada estabelecimento de ensino (Clímaco, 1993).

A defesa da abertura da Escola à comunidade passa pelo reconhecimento de que a educação constitui uma das dimensões essenciais das políticas de desenvolvimento e assenta, essencialmente, numa perspetiva e num processo que possibilita a adequação dos projetos de Escola às necessidades da comunidade, permitindo uma gestão mais racional dos recursos a nível local que reforce, simultaneamente, a autonomia e a sua identidade.

1.4.1. Da Escola ao Serviço do Estado a uma Escola ao Serviço da Comunidade

Todas as mudanças sociais e políticas conduzem necessariamente a novas conceções da função e da natureza da Escola.

Também em Portugal, com a evolução do Estado-Providência para um estado que se anuncia como catalisador das iniciativas locais, assistimos à tendência da passagem de um sistema fechado (núcleo professor-aluno) para o conceito de comunidade educativa, onde muros e fronteiras se esbatem. Assistimos, assim, à transferência de competências para o nível da Escola e ao reconhecimento dos seus projetos educativos. Nos sistemas educativos centralizados, como o português, só podia falar-se em projeto educativo nacional: partindo do princípio de que todas as escolas eram iguais e tinham as mesmas necessidades, interesses e capacidades, em todas elas se concretizariam de modo idêntico, as determinações superiormente estabelecidas. Ignoravam-se, assim, a especificidade e as potencialidades culturais, sociais e económicas de cada Escola e das comunidades em que se inseriam. Segundo Alves (1992) enquanto a escola for olhada como um mero serviço do estado encontrará sempre a sua autonomia restringida e controlada pelos modelos político e administrativo. Desta forma, dentro desta visão e, na comunidade escolar apenas fazem parte dela os alunos, os funcionários e os professores que se veem obrigados a cumprir os regulamentos e normas da administração. Quer isto dizer que as escolas se inserem num modelo centralizado de administração pública (Matias, 1992).

A Lei de Bases do Sistema Educativo vem estabelecer os parâmetros orientadores da estrutura e funcionamento do mesmo, refletindo já uma reorientação da política educativa portuguesa, que aponta para a autonomia pedagógica, administrativa e

gestão financeira das escolas; para a descentralização e desconcentração administrativas e para a participação comunitária; como vetores importantes do projeto nacional, que deverá orientar o quadro regulamentador da atividade das escolas.

São estes os parâmetros que configuram a Escola como uma organização de interesse público comunitário, em oposição a uma Escola ao serviço do Estado. Os próprios diplomas legais que acompanharam a Reforma, apontam para a necessidade de remeter à Escola o seu protagonismo na comunidade em que se insere. É exemplo do que acabámos de afirmar, todo o preâmbulo do Decreto-Lei n.º 43/89, de 3 de Fevereiro e do qual destacamos:

“A reforma educativa não se pode realizar sem a reorganização da administração educacional, visando inverter a tradição de uma gestão demasiado centralizada e transferindo poderes de decisão para os planos regional e local”;

“Entre os factores de mudança da administração educacional inclui-se, como factor preponderante, o reforço da autonomia da escola”;

“A autonomia da escola concretiza-se na elaboração de um projecto educativo próprio, constituído e executado de forma participada (...);

“A autonomia da escola exerce-se através de competências próprias em vários domínios (...) e, bem assim, na gestão administrativa e financeira”;

“O exercício da autonomia propiciará a emergência de uma saudável diversidade no quadro do respeito pelos normativos de carácter geral...”

Uma das medidas mais significativas da reforma educativa é o envolvimento da Escola na dinâmica da comunidade em que se insere. Assim, segundo Clímaco (1995) a gestão das escolas rege-se pela transparência e rigor no planeamento estratégico e na apresentação dos resultados.

Nesta perspetiva, a Escola enquanto comunidade educativa, deverá contribuir para desenvolver um percurso educativo equilibrado, integrando as aprendizagens na vivência do quotidiano, num processo respeitador da cooperação, da solidariedade e promotor de autonomia.

A LBSE vem potenciar esta ideia, já que preconiza “descentralizar, desconcentrar e diversificar as estruturas e acções educativas de modo a proporcionar uma correcta adaptação às realidades, um elevado sentido de participação das populações, uma adequada inserção no meio comunitário e níveis de decisão eficientes” (Artigo 3º, alínea g). No mesmo sentido, pressupõe que a Escola tem como objetivo aprofundar a formação para a cidadania e a participação democrática do tecido social, uma vez que visa “contribuir para desenvolver o espírito e a política democráticos, através da adopção de estruturas e processos participativos na definição da política educativa, na

administração e gestão do sistema escolar e na experiência pedagógica quotidiana em que se integram todos os intervenientes do processo educativo em especial os alunos, os docentes e as famílias” (Artigoº 3, alínea1).

Neste quadro de cooperação, será importante “promover a colaboração dos interesses locais e dos pais e encarregados de educação para a realização de actividades educativas” e “recolher e veicular as informações necessárias aos alunos e suas famílias” (Decreto-Lei n.º 172/91, Artigo 30º, alíneas d) e e).

O conceito de comunidade educativa implica, necessariamente, a participação ativa dos pais na Escola, o que está consignado no projeto de novo modelo de direção, administração e gestão escolar. Este documento abre caminho a uma maior participação daqueles que são os primeiros responsáveis pela educação das crianças, os pais, na tomada de decisões no interior da escola, integrando-os na comunidade educativa. De facto, a comunidade educativa envolvendo professores, estudantes, pais, funcionários, poder local e tecido económico deve partilhar responsabilidades.

Para Sarmento (1996) a educação só pode ser considerada de qualidade e acessível a todas as crianças se a comunidade educativa assumir uma ação igualitária, de acordo com os direitos das crianças.

O que está em jogo é a comunidade educativa, onde não é apenas a transmissão de conhecimentos e saberes que importa, mas também a educação que visa as atitudes, os comportamentos e os valores.

1.4.2. Prioridades do Sistema Educativo

Definindo o quadro geral do Sistema Educativo, a LBSE, nos Artigos n.ºs 1 e 4 estabelece o conjunto de princípios a que deve submeter-se o sistema por forma a desenvolver as estruturas necessárias para o cumprimento das funções da Educação. O sistema organiza-se assim em três vertentes educativas: pré-escolar, escolar e extraescolar, perseguindo finalidades que se prendem essencialmente com meios que garantam a cada uma dessas modalidades de ação formativa, o cumprimento efetivo dos objetivos próprios.

Deste modo, nos Artigos 2º e 3º consagram-se como prioridade do sistema educativo, dar resposta às necessidades do desenvolvimento pessoal e da sociedade em que se realiza, através de um comportamento livre, autónomo e responsável. Segundo Quintana (1993), as exigências educacionais do mundo moderno, revelam uma constatação da incapacidade de resposta do sistema educativo face à qualidade e diversidade de procura do ensino, consequência e causa da democratização do sistema.

Na verdade, a sociedade industrial, arrastando à melhoria as condições de vida, também trouxe consigo as desvantagens da sociedade de consumo.

Martins (1993) defende que as estratégias da educação nos dias de hoje obrigam a que compreendamos a realidade com que vivemos. O paradigma da qualidade tem de se ligar ao objetivo de inclusão social. A exigência nos referenciais prende-se à igualdade de oportunidades, sendo esse o autêntico debate contra a ignorância. Para este autor, o sucesso educativo ultrapassa a mera quantificação, em termos de taxa de aprovação/reprovação e abandono, e realiza a adequação entre os interesses e expectativas individuais e sociais do aluno e as metas que os sistemas económicos e sociais necessariamente impõem.

Aliás, segundo Patrício (1987), o sucesso é o próprio sentido do sistema educativo, pois que, existindo este para o cumprimento da missão educativa, todo o insucesso educativo reverte em insucesso do sistema. O sucesso escolar só tem sentido pela realização do sucesso educativo, isto é, para cada aluno, a concretização de aprendizagem, vai traduzir-se no sucesso que lhe permite a progressão no ensino. O autor afirma que a gravidade, tanto no plano social como pessoal, do sucesso escolar puramente administrativo, pode ser a ocultação institucionalmente organizada do insucesso educativo.

Na mesma linha, e seguindo o pensamento de Grilo (1996), o sucesso educativo, considerado no sentido da sua globalização social e não apenas cingido aos aspetos particulares individuais, isto é, sucesso generalizado à semelhança da própria massificação do ensino, surge-nos ligado à escola entendida como lugar nuclear do processo educativo, como realidade multiforme, admitindo a diversidade organizativa e a ligação do pluralismo democrático, mas assegurando sempre padrões exigentes de qualidade.

A palavra qualidade aparece em todo o discurso da nossa época e referindo os diversos setores da atividade (e do pensamento) do homem. Nos temas da educação, no que reporta à necessidade de escolas inovadoras, o conceito alia-se a uma dinâmica de construção quotidiana, nunca assegurada em termos de um estatuto definitivamente alcançado mas ainda assim, distanciando-se das fronteiras do professor ideal, já que se assume a sua capacidade de realização, desde que os níveis de qualidade sejam escalonados por prioridades e sustentados por um processo de avaliação continuada. Identifica-se com a escola capaz de assegurar para todos as condições de promoção do sucesso escolar e educativo como preconiza a LBSE no Art.º 7.

Segundo Pardal (1993), espera-se que as escolas tenham capacidade de gerir a heterogeneidade de alunos, cumprindo a finalidade do sistema de ensino obrigatório,

isto é, um sistema promotor de sucesso educativo e, portanto, agente de desenvolvimento económico e de modernização o que surge inseparável, na atualidade, das finalidades de democratização do país e do seu projeto de integração europeia.

1.4.3. A Educação Especial no Sistema Educativo

A EE não pode ser vista de forma isolada, mas no contexto do sistema educativo nacional.

No art.º 7, a LBSE determina o carácter universal, obrigatório e gratuito do Ensino básico, que lhe cumpre assegurar uma formação geral comum a todos os portugueses. Define ainda o conjunto de objetivos gerais que deverão ser prosseguidos para ir ao encontro das finalidades principais: finalidade cultural, socializadora, personalizadora, produtiva, seletiva e igualitária. Estas finalidades propõem que o Sistema Educativo:

- Estimule o desenvolvimento das capacidades cognitivas, motoras e relacionadas com crianças, adolescentes e jovens, promovendo a realização individual em harmonia com os valores da solidariedade, da liberdade nacional;
- Assegure a formação cívica e moral dos jovens, no respeito e valorização das diferentes personalidades, projetos individuais de existência, valores e culturas;
- Proporcione a aquisição crítica dos saberes necessários ao homem, enquanto ser individual social e ocupacional;
- Garanta a igualdade de oportunidades de acesso à educação e ao usufruto dos bens educacionais;
- Promova a integração social e a valorização das pessoas na comunidade local, regional, nacional e europeia.

Como já referenciámos, a partir da aprovação da Lei de Bases, o Sistema Educativo integra a Educação pré-escolar, extraescolar e escolar, passando esta a estruturar-se em 3 níveis: Ensino Básico, Ensino Secundário, Ensino Superior Politécnico e Universitário.

No Artigo n.º 16, a EE é uma modalidade especial de educação que:

- Visa a recuperação e integração socioeducativas de pessoas com dificuldades educativas específicas devidas a deficiências físicas e mentais;
- Enquadra-se nos objetivos do sistema educativo em geral, assumindo relevo:
 - O desenvolvimento das potencialidades físicas e intelectuais;
 - A ajuda na aquisição da estabilidade emocional;
 - O desenvolvimento das possibilidades de comunicação;
 - A redução das limitações provocadas pela deficiência;

- O apoio na inserção familiar, escolar e social de crianças e jovens deficientes;
- A preparação para uma adequada formação e integração na vida ativa.

No Art.º 18, verificámos a organização da EE:

- A EE organiza-se preferencialmente segundo modelos diversificados de integração em estabelecimentos regulares de ensino, tendo em conta as necessidades de atendimento específico, e com apoio de educadores especializados;
- A EE processar-se-á também em instituições específicas quando comprovadamente o exijam o tipo e o grau de deficiência do educando;
- A escolaridade básica para crianças e jovens portadores de deficiência 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,
- Incumbe ao Estado promover e apoiar a educação especial para portadores de deficiência,
- As iniciativas de EE podem pertencer a poder central, regional ou outras entidades coletivas;
- Ao ministério responsável pela coordenação da política educativa compete definir as normas gerais da EE, nomeadamente nos seus aspetos pedagógicos e técnicos, apoiar e fiscalizar o seu cumprimento e aplicação.

2. A formação do Professor

2.1. O papel do professor em contexto da sala de aula

Apesar do tempo que decorreu após a Declaração de Salamanca (1994), bem como todas as mudanças que esta envolveu, segundo Watkins (2007 in Hassamo, 2009) deparamo-nos ainda com bastantes dificuldades no que diz respeito ao tema das Escolas Inclusivas (in Sampaio e Morgado, 2014). As atitudes por parte dos professores perante a realidade das crianças com NEE tem sido um dos temas que tem suscitado maior interesse no campo da educação inclusiva (Sharma, Moore e Sonawane, 2009; Omote e Junior, 2011 in Sampaio e Morgado, 2014). No conjunto das condutas necessárias à inclusão, encontrou-se nos resultados destes estudos dados que nos permitam referir as atitudes dos professores como um dos fatores com maior influência no sucesso da inclusão educativa (Omote e Junior, 2011 in Sampaio e Morgado, 2014).

Todas estas mudanças sociais, culturais, de flexibilidade curricular, e a preparação dos professores, reforçam a ideia de inclusão como um processo no qual as crianças com NEE são apoiadas para assim, poderem participar no processo ensino aprendizagem com os seus colegas da turma. O professor de turma deve organizar e estruturar os conteúdos do currículo, e adotar metodologias específicas para que os alunos com dificuldades de aprendizagem aprendam de uma forma ativa e significativa. Não fiquemos com a ideia, de que é possível estabelecer critérios gerais para os alunos com problemas de aprendizagem, mas que as capacidades e necessidades do aluno é que determinam o currículo. Quer isto dizer que cada aluno deve ser considerado como um indivíduo único e diferente dos restantes, com personalidade, formas de aprender, de gerir competências e com necessidades próprias. Esta deve ser a preocupação constante dos professores, conseguir chegar a todos os alunos, considerando sempre o desenvolvimento individual de cada um e as diferenças humanas inerentes a qualquer indivíduo (OECD, 2005 in Gusmão e Rodrigues, 2014). Ainda segundo o mesmo autor, pode constatar-se que dentro de uma turma heterogénea existem diferentes tipos de necessidades educativas, que são influenciadas pelos envolvimento de cada criança (físicos, social, cultural, linguístico). Só desta forma é possível assegurar resultados mais positivos.

De forma a avançar no movimento da inclusão, Correia (1997) propõe a criação, por parte da direção, de equipas que implementassem os princípios inclusivos e que avançassem com as planificações das crianças com NEE. Assim, consideraram-se três tipos de equipa. As equipas de planificação inclusiva que têm o papel de planejar, dinamizar e avaliar o projeto de escola conducente à inclusão. As equipas de colaboração têm como objetivo tomar as decisões iniciais acerca de como responder às necessidades educativas de um aluno. A forma como trabalham em conjunto é que confere um cariz especial às decisões que são tomadas na tentativa de superar ou minimizar o problema, antes de o encaminhar para os serviços de educação especial.

Quando os problemas dos alunos se mantêm, é necessário tomar conhecimento dos ambientes de desenvolvimento e aprendizagem desses alunos. É neste contexto que o autor propõe a criação de uma equipa de programação individualizada. Esta equipa terá que se preocupar com a programação individualizada e com as questões que estão subjacentes à permanência do aluno com NEE na sala de aula, bem como, a prestação de serviços que podem ocorrer dentro ou fora da sala de aula. Tenta-se assim encontrar resposta para questões relacionadas com o tipo de serviços de educação especial que devem ser prestados e em que medida, passando pela troca de informação

e ainda, encontrar soluções para os problemas que os alunos sem NEE possam apresentar.

Se tivermos em atenção o que nos diz a Declaração de Salamanca (1994, p.ix), logo nos apercebemos que é necessário “estabelecer mecanismos de planeamento, supervisão e avaliação educacional para crianças e adultos com NEE de modo descentralizado e participativo”.

Tal como foi atrás mencionado, o termo inclusão e educação inclusiva encontra-se alterado ao ponto de ser confundido com o termo integração, que apenas coloca a criança com NEE na sala de aula, no ensino regular. Já é tempo das escolas que se denominam de inclusivas, atenderem às mudanças que esta acarreta (In revista Educare Hoje, Correia, 2005, p. 3).

2.2. O porquê da formação de professores

Tal como foi referido anteriormente, também a Agência Europeia para o Desenvolvimento das Necessidades Educativas Especiais (2012 in Gusmão e Rodrigues, 2014) nos informa que os professores desempenham um papel fundamental na educação inclusiva. Para isso, torna-se imperativo que as práticas educativas de cada professor sofra alterações, uma vez que as práticas educativas que mais se praticam são aquelas que visam a aprendizagem como sendo um processo igual para todos (Rodrigues, 2013 in Gusmão e Rodrigues, 2014).

A importância da formação inicial dos professores neste sentido prende-se exatamente com o facto de isso significar uma maior facilidade na adoção de comportamentos e práticas pedagógicas ajustadas e eficazes ao movimento da inclusão nas escolas (Cook, 2007 in Gusmão e Rodrigues, 2014).

Parece assim evidente que o sucesso de uma escola inclusiva passa pela formação adequada do professor do ensino regular, e pelo uso de materiais e métodos diversificados que contemplam todos os alunos em atividades de aprendizagens enriquecedoras. De acordo com Correia (1997) os professores do ensino regular treinados em técnicas de integração podem, naturalmente, responder mais adequadamente aos alunos com problemas de aprendizagem ou de comportamento. A formação contínua que chega a estes professores do ensino regular, ajuda-os a adquirir novas competências de ensino eficazes nas respostas a problemas apresentados pelas crianças com dificuldades na aprendizagem, diminuindo as solicitações aos serviços de educação especial. A formação e o desenvolvimento profissional do professor são necessários para que no contexto escolar se produzam práticas inclusivas na escola.

Na declaração de Salamanca (1994) afirma-se:

A preparação adequada de todo o pessoal educativo é o factor chave na promoção das escolas inclusivas. Apelamos a todos os governos e incitamo-los a garantir que, no contexto de uma mudança sistémica, programas de treinamento de professores, tanto em serviço como durante a formação, incluam a provisão de educação especial dentro das escolas inclusivas.

É neste sentido que Correia (1994 in Correia, 1997, p.161) defende que “os cursos de formação inicial das Escolas Superiores de Educação do país deverão incluir uma vertente em educação especial constituída por um mínimo de três módulos (por exemplo: Introdução à educação especial; Avaliação e programação em educação especial; e Adaptações curriculares em educação especial) e, até um estágio de pelo menos um semestre”.

Esta formação irá permitir (...) “identificar os casos em risco e intervir apropriadamente, com ou sem o apoio do professor de educação especial. (...) e nos casos mais graves seriam encaminhados para o professor de educação especial e/ou para outros especialistas. (Correia, 1994 in Correia, 1997, p.162) ”

Assim, nesta abordagem de educação inclusiva, muitos profissionais de educação têm que aperfeiçoar as suas competências, de modo a responder às necessidades educativas dos seus alunos, pois passam a ter um papel muito mais ativo no processo ensino aprendizagem. Desta forma, e segundo Correia (1994 in Correia, 1997) compete às escolas assegurar a qualidade da educação, associando os conhecimentos científicos com as práticas educativas dos docentes. O mesmo autor defende que a formação contínua se deve dirigir a todo o corpo docente de qualquer ano de escolaridade, uma vez que a EE se rege pela atenção multidisciplinar, pela individualização, integração e normalização. Nesta área tão importante que é a EE torna-se essencial que o professor aborde na sua formação os métodos e técnicas de intervenção e avaliação, sempre relacionadas com o desenvolvimento da criança com NEE, não esquecendo as adaptações curriculares inerentes a uma aprendizagem inclusiva.

Vemos o quanto uma escola inclusiva se preocupa com o sucesso de inclusão do aluno com NEE na classe do ensino regular, promovendo formação contínua que ajude os professores/educadores do ensino regular e/ou especial, e todos os outros intervenientes no processo de ensino aprendizagem, adequar as suas práticas educativas de acordo com as necessidades detetadas.

Realizando uma retrospectiva sobre a formação dos professores, é de conhecimento que a evolução verificada até aos dias de hoje não foi de todo um processo fácil e linear. A evolução do sistema de educação é o resultado da

convergência de forças políticas, sociais, económicas e culturais (Esteves, Rodrigues, Silva e Carita, 2015).

“Atualmente, a formação inicial é regulada pelo DL nº 79/2014, de 14 de Maio, a formação contínua pelo DL nº 22/2014, de 11 de Fevereiro, e a formação especializada, pelo DL nº 95/97, de 23 de Abril.” (Esteves et al., 2015, p.19).

Parece claro que, no que diz respeito à formação dos professores, à prática profissional e ao sistema educativo, estamos perante uma realidade alusiva a uma “política educativa global”, querendo isto dizer que ao refletirmos sobre a educação, sobre a escola ou ainda sobre a docência, não podemos olhá-las com uma visão singular e linear (Esteves et al., 2015).

É essencial que os professores do ensino regular e especial, tomem consciência que como membros de uma equipa, foram traçadas responsabilidades de acordo com as competências adquiridas na formação.

De acordo com Correia (2003, p. 51) é importante que os professores do ensino regular:

- Estejam aptos para colaborar com os técnicos de educação especial, ajudando-os desenvolver/implementar estratégias e atividades que apoiem todos alunos, e em especial os alunos com NEE;
- Assumam a responsabilidade de professor de base, capaz de atender todos os alunos;
- Promovam um ambiente de aprendizagem positivo dentro da sala de aula para toda a turma, apresentando uma variedade de áreas fortes e necessidades, de modo que todos se sintam incluídos e produtivos;
- Conheçam as áreas fortes e as necessidades dos seus alunos com NEE;
- Informem de forma sistemática e regular os técnicos de educação especial acerca dos currículos, atividades e trabalhos a realizar por cada aluno, regras da sala e expectativas dos alunos;
- Utilizem diferentes estratégias instrucionais e de adaptações curriculares, para atenderem de forma adequada às necessidades dos alunos com NEE;
- Promovam uma comunicação afetiva com os pais;
- Promovam relações sociais positivas entre todos os membros da turma.

As mudanças ocorridas ao longo destes últimos anos no ensino especial, alteraram também o papel do professor de educação especial, que passa a prestar um apoio muito mais indireto, direcionado para uma consultoria a professores e pais e de colaboração com o ensino.

Desta forma, Correia (1993, in Correia, 1997, p.163) apresenta as competências que um professor de educação especial deverá adquirir após um bom programa de formação:

- “possuir capacidades de diagnóstico, prescritivas e de avaliação processual”;
- “ter conhecimento dos currículos regulares e ser capaz de identificar, adaptar e implementar currículos alternativos”;
- “ter conhecimentos aprofundados do tipo de materiais educacionais usados na implementação de programas, bem como das novas tecnologias aplicadas à educação especial”;
- “ter conhecimento de todo o processo de avaliação educacional” de forma a poder alterar as avaliações para que o aluno possa mostrar o que aprendeu;
- “perceber o processo administrativo que leva à organização e gestão do ambiente de aprendizagem”, para que possa elaborar o PEI, os relatórios, orientar as reuniões, etc;
- “ter conhecimento de técnicas escolares de orientação (vocacional) e aconselhamento”, ou seja, estar ao corrente de outros aspetos do ensino individualizado que possa ajudar o aluno a ultrapassar as necessidades sentidas;
- “ter facilidade nas relações humanas e públicas”, quer com o diretor escolar, gestores, entre professores, pais e alunos.

Perante este conjunto de competências, Correia (1997, p.164) refere que o professor de EE poderá desempenhar a nível profissional as seguintes funções:

- Colaborar com o professor de turma no que se refere à planificação/programação de programas de intervenção que vão ao encontro das NEE das crianças, atendendo ao modelo educacional, que vai desde a identificação dos problemas de aprendizagem e de comportamento do aluno, até ao desenvolvimento, implementação, avaliação e revisão de planos educacionais e programas de intervenção individualizados;
- Prestação de serviços diretos nas áreas curriculares em que o aluno apresente problemas académicos e sociais. Estes serviços podem ser prestados na sala ou na sala de apoio a tempo parcial se determinado no PEI do aluno;
- Prestação de serviços indiretos, apoiando o professor do ensino regular na sala de aula;
- Formação em serviço, colaborando na formação do professor do ensino regular e do professor de educação especial não especializado;

- Efetuar trabalho de consultoria com os pais, estimulando-os a intervir na educação dos seus filhos;
- Efetuar trabalho de consultoria com toda a direção escolar, na elaboração dos PEI, na formação e coordenação das equipas multidisciplinares, na organização de estudos de casos, etc.

Só um trabalho em equipa é promotor de sucesso das aprendizagens educativas de todos os alunos, permitindo ao professor de educação especial pôr em prática todas as suas funções.

2.3. Ensino Colaborativo entre professores

Como dissemos antes, a filosofia inclusiva visa a cooperação, ou seja a entreaajuda de docentes, no encontro de estratégias necessárias ao fortalecimento das áreas fortes dos alunos e à formulação de respostas adequadas às suas necessidades.

Tudo isto só é possível se houver uma mudança a nível do desempenho por parte dos professores/educadores e dos intervenientes no projeto educativo, para que, os problemas possam ser suprimidos ou minimizados.

É necessário que ocorram mudanças a nível da formação e capacitação de todos os professores para contornarem as diferenças que vão surgindo na sala de aula e na escola, adotando uma orientação educativa flexível, que vise o desenvolvimento de (...)”estratégias pedagógicas que ajudem todas as crianças a darem o seu melhor, a progredirem tanto quanto lhes for possível. Isto é, a preocupação com as necessidades de alguns alunos contrapõe-se a preocupação com as necessidades das escolas para atenderem melhor todos os alunos”, incluindo os que se encontram em situações de maior vulnerabilidade. (Parecer nº3/99 do Conselho Nacional de Educação, p. 10). Apesar dos professores terem consciência da importância do trabalho em equipa e de reconhecerem a importância da colaboração no processo de inclusão, estas mudanças não têm sido fáceis. Só “uma comunicação franca e aberta e a disposição para correr riscos em termos profissionais têm sido factores que têm contribuído em grande parte para potenciar o sucesso das equipas de trabalho na redefinição dos seus papéis e responsabilidades (Correia, 2003, p. 50)

A organização do processo ensino e de aprendizagem, apesar de ser elaborado e implementado pelo professor do ensino regular, necessita do apoio e da colaboração dos diferentes órgãos da escola, no sentido de responder às necessidades e interesses da diversidade de alunos que compõem cada turma.

Segundo (Correia, 1994 in Correia, 1997, p.164), (...) “é essencial uma boa interacção entre professor do ensino regular e o professor de educação especial no sentido de se

elaborarem e experimentarem programas de intervenção individualizados dentro do contexto da classe regular.” (..) apoiando-se “na utilização de métodos e materiais diversificados, essenciais para o desenvolvimento de estratégias eficazes para crianças com NEE”.

Partindo dos níveis de aprendizagem atual de cada aluno, os professores em conjunto, trabalhando de forma colaborativa, poderão assim perspetivar e desenvolver programas de intervenção que desenvolvam e estimulem a sua aprendizagem. A “partir de um processo sistematizado e o mais exaustivo possível de recolha de informação, por cada um dos elementos que constituem a equipa, e o cruzamento e discussão dos dados obtidos que se planificam intervenções eficazes” (Correia, 1997, p.165).

3. O professor de crianças com NEE: o processo de referenciação do aluno com NEE e a organização do respetivo PEI

Através da consulta do Manual de Apoio à Prática verifica-se que a referenciação é um processo que implica a “comunicação/formalização de situações que possam indiciar a existência de necessidades educativas especiais de carácter permanente” (Ministério da Educação, 2008, Artigo 5º, p. 21). Assim sendo, neste sentido é necessário, em primeiro lugar, detetar os problemas existentes, espelhando igualmente as preocupações relacionadas com o aluno.

Existem várias entidades que podem dar início ao processo de referenciação, desde que, com o aviso prévio e a autorização da família da criança ou jovem em questão. Deste modo, os pais/encarregados de educação, as equipas de intervenção precoce, os professores ou os serviços de saúde, segurança social e educação são algumas dessas entidades referenciadoras.

De forma a clarificar o processo da referenciação de alunos com NEE, considera-se importante descrever o processo, uma vez que este também fez parte das funções realizadas pela autora e descritas mais à frente neste relatório.

Assim, segundo o Ministério da Educação (2008, p. 24), a “referenciação é feita aos órgãos de gestão da escola da área de residência sempre que se suspeite da existência de necessidades educativas de carácter permanente”. Posteriormente, o “departamento de educação especial e o serviço técnico-pedagógico de apoio aos alunos analisam a informação disponível e decidem sobre a necessidade de uma avaliação especializada por referência” ao Manual de Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF) da Organização Mundial de Saúde (2004). Após a avaliação, se for detetado que o aluno requeira uma avaliação especializada, então “o aluno necessita de respostas educativas no âmbito da educação especial” e, dessa necessidade é realizada a “elaboração do PEI tendo por base os dados que

constam do relatório técnico-pedagógico”. No caso contrário, se “o aluno não necessita de uma avaliação especializada”, então isso quer dizer que “não necessita de respostas educativas no âmbito da educação especial” e, assim, “o departamento de educação especial e o serviço técnico-pedagógico de apoio aos alunos procedem ao encaminhamento do aluno para os apoios disponibilizados pela escola, previstos no Projecto Educativo” (Ministério da Educação, 2008, p. 24).

Face ao exposto, importa esclarecer que o PEI permite a certeza de que o direito à igualdade educativa está salvaguardado, através da descrição do “perfil de funcionalidade”, e dá a conhecer “as respostas educativas específicas requeridas por cada aluno em particular”. O PEI caracteriza-se ainda por ser um documento que atribui responsabilidade, tanto ao estabelecimento de ensino, como aos encarregados de educação, de implementar “medidas educativas que promovam a aprendizagem” (Ministério da Educação, 2008, Artigo 8º, p. 25).

Independentemente do modelo de PEI aprovado em cada conselho pedagógico, existe uma série de normas que deve ser transversal a todos, nomeadamente (Ministério da Educação, 2008, p.26):

- “Identificação do aluno”;
- “Resumo da história escolar e outros antecedentes relevantes”;
- “Indicadores de funcionalidade e factores ambientais que funcionam como facilitadores ou como barreiras à participação e à aprendizagem”;
- “Definição das medidas educativas a implementar”;
- “Discriminação dos conteúdos, dos objectivos gerais e específicos a atingir e das estratégias e recursos humanos e materiais a utilizar”;
- “Nível de participação do aluno nas actividades educativas da escola”;
- “Distribuição horária das diferentes actividades previstas”;
- “Identificação dos profissionais responsáveis”;
- “Definição do processo de avaliação da implementação do PEI”;
- “Data e assinatura dos participantes na sua elaboração e dos responsáveis pelas respostas educativas a aplicar”.

Como forma de terminar, falta apenas referir que, segundo o Manual de Apoio à Prática (Ministério da Educação, 2008), no seu Artigo 10º, a elaboração do PEI compete obrigatoriamente ao professor responsável da turma (ou diretor de turma, consoante o ano de escolaridade do aluno), ao professor de educação especial e ao encarregado de educação, que são as pessoas que maior conhecimento possuem das capacidades e dificuldades da criança ou jovem. Este trabalho em equipa permite não só tomar conhecimento das formas de atuação do aluno em diferentes contextos, como

perceber quais os facilitadores e quais as barreiras à aprendizagem da criança ou jovem. Assim, caminha-se no sentido de uma “intervenção contextualizada e concertada” (Ministério da Educação, 2008, Artigo 10º, p.27).

Capítulo II – Prática Educativa nos últimos 5 anos

1. Caracterização do contexto

1.1. Agrupamento de Escolas de Lousada

O Agrupamento de Escolas de Lousada (AEL) é constituído por sete estabelecimentos de ensino. De forma a perceber o contexto da sua constituição, sabe-se que o AEL “resultou de uma primeira fusão em 2002/03 da EB2,3 com as EB1 e JI das freguesias de Boim, Pias, Cristelos, Ordem e Romariz (Meinedo). No ano letivo de 2007/08, foi sujeito a nova fusão, com o Agrupamento horizontal da Boavista, passando a integrar mais seis freguesias: Alvarenga, Silvares, Santa Margarida, São Miguel, Nogueira e Macieira. No ano letivo 2012/13 foi efetuada a agregação com a Escola Secundária de Lousada e simultaneamente as escolas do primeiro ciclo e jardins-de-infância de S. Miguel, Nogueira, Macieira, St^a Margarida e o jardim-de-infância de Alvarenga foram integrados noutro Agrupamento (Lousada Norte), constituindo-se assim o atual Agrupamento de Escolas de Lousada, com sede na Escola Secundária.” (Projeto Educativo, 2014-17, p.19).

Encontram-se assinaladas no quadro 1 as unidades de ensino constituintes do AEL, bem como da distância entre cada escola e a sede de Agrupamento.

Quadro 1 – Distância de cada unidade à sede do Agrupamento

151518 - AE de Lousada	Código	Designação	Freguesia	Distância à sede
	402060	Escola Secundária de Lousada	Pias	----
	341990	EB de Lousada Centro	Cristelos	1,3 Km
	291110	EB de Boavista – Silvares	Silvares	1,4 Km
	227468	EB de Boim	Boim	2,3 Km
	291171	EB de Cristelos	Cristelos	1,7 Km
	277393	EB de Pias	Pias	2,0 Km
	291183	EB de Ordem	Ordem	3,9 Km

Fonte: Projeto Educativo de AEL, 2014-17, p.20

Através da consulta do projeto educativo, em vigor de 2014 a 2017, constata-se que o AEL apresenta como missão “a prestação de um serviço educativo através do qual proporcione o desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade das crianças e jovens que o frequentam ou venham a frequentar, contribuindo para a formação de cidadãos livres, responsáveis, autónomos, solidários e que valorizem a dimensão humana do trabalho, potenciando a sua integração plena na sociedade.” (Projeto Educativo, p.6).

O AEL conta com **3 Escolas Básicas e Secundárias**, pertencentes às freguesias de Nogueira, Lousada Norte e Lousada Oeste; **1 Escola Secundária** na freguesia de Lousada; **32 Escolas Básicas**, 9 pertencentes a Lousada Norte, 9 na freguesia de Lousada Estes, 8 na freguesia de Lousada Oeste e 6 na freguesia de

Lousada; e **6 Jardins de Infância**, sendo que 3 pertencem a Lousada Norte e 3 a Lousada Oeste.

Tendo por base a consulta do projeto educativo, observou-se que a equipa de Educação Especial se integra no Departamento de Expressões, sendo distribuída pelas unidades de ensino supramencionadas. A autora exerceu funções de docente de educação especial na Escola Básica de Lousada e na Escola Secundária de Lousada, tendo sido, desta forma, realizado um trabalho com os alunos abrangidos pelo Decreto-Lei 3/2008.

1.2. Agrupamento de Escolas de Marco de Canaveses

Consultando o Projeto Educativo em vigor entre os anos 2013 e 2017, constata-se que o Agrupamento de Escolas de Marco de Canaveses apresenta como objetivos gerais:

- *Preparar os jovens e os adultos para o exercício de uma cidadania plena, assente nos pilares da democracia;*
- *Contribuir para a aprendizagem e a interiorização de regras comportamentais e cívicas indispensáveis a uma correta inserção na sociedade;*
- *Promover uma cultura de respeito pelo próprio e pelos outros;*
- *Preparar e assegurar que os jovens adquiram as competências para concluírem com êxito a escolaridade obrigatória, motivando-os a prosseguir os seus estudos para elevação das suas qualificações;*
- *Proporcionar informação e apoio aos jovens que possibilite escolhas criteriosas e esclarecidas no que respeita ao seu futuro escolar e/ou profissional.*

Marco de Canaveses pertence ao distrito do Porto. Das 16 freguesias em que se encontra subdividido, Marco de Canaveses abrange na rede escolar do Agrupamento de Escolas seis dessas freguesias: Marco; Soalhães; Varzea de Ovelha, Alviada e Folhada; Tabuado; Avessadas e Rosém; Sobretâmega.

Quanto à sua caracterização, e no que diz respeito ao nível socioeducativo, o agrupamento disponibiliza 10 Jardins de Infância, 4 escolas do 1º ciclo do Ensino Básico, 10 Escolas Básicas Integradas e 1 Escola do 2º e 3º ciclos (sede de Agrupamento).

Desde Setembro de 2012 que o presente Agrupamento se encontra integrado no programa de intervenção “Territórios Educativos de Intervenção Prioritária” (TEIP III), tendo como principal objetivo a criação de condições que visem a promoção e o

sucesso educativo de todos, dando especial relevo aos alunos em risco de exclusão social e escolar.

No que reporta, em específico à nossa área de interesse, a EE, o Agrupamento “Sendo uma estrutura de resposta à diferença, procura sucessivamente encontrar na comunidade educativa e com a colaboração dos encarregados de educação, as respostas que melhor se adaptem às situações que exijam uma intervenção especial no domínio das necessidades educativas permanentes de alguns alunos, agindo em conformidade com a legislação em vigor”.

1.3. Agrupamento de Escolas de Frazão, Paços de Ferreira

Após consultar o Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas de Frazão, em vigor entre 2015 e 2018, observa-se que este se propõe a:

- *Prevenir e combater o insucesso escolar e a indisciplina;*
- *Combater a interrupção precoce do percurso escolar;*
- *Promover a cidadania e a saúde preventiva;*
- *Promover uma Escola inclusiva, com respostas diversificadas, atendendo às diferenças;*
- *Apostar em formação atualizada e diversificada, para toda a comunidade educativa;*
- *Promover uma Escola participada, com envolvimento de todos os elementos da Comunidade Educativa;*
- *Proporcionar aos alunos experiências enriquecedoras e o acesso a atividades diversificadas, que o meio não possibilita;*
- *Proporcionar espaços agradáveis e envolventes, dignificantes.*

No que reporta à caracterização do presente Agrupamento, este é constituído por quatro unidades de ensino (3 centros escolares, com 1ºCEB e educação pré-escolar; e escola-sede, com 2º e 3º CEB), pertencentes às freguesias de Frazão/Arreigada e Paços de Ferreira/Modelos, sendo a sua existência datada desde 2002. Destaca-se o facto de a autora ter exercido funções na Escola Básica de Seroa.

Dados relativos ao ano letivo 2014/2015 mostram-nos o número de alunos do Agrupamento (Quadro 2):

Quadro 2 – População discente – 2014/15

	Nº total de alunos	Grupos/turmas	Percorso Curricular Alternativo
<i>Pré-escolar</i>	239	11	
<i>1º CEB</i>	424	22	
<i>2º CEB</i>	231	11	1
<i>3º CEB</i>	120	15	1
TOTAL:	1216	59	2

Fonte: Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas de Frazão, 2015-18, p.7

Dentro da oferta diversificada que o agrupamento dispõe, destaca-se como objetivo da Educação Especial “a inclusão educativa e social, o acesso e sucesso educativo, a autonomia, a estabilidade emocional na premissa em que a igualdade de oportunidades decorre de respostas diferenciadas ajustadas ao perfil de funcionalidade de cada aluno”.

2. Prática educativa nos últimos 5 anos

Neste ponto serão descritas as funções exercidas ao longo dos últimos cinco anos.

Relativamente à prática profissional da autora, passa-se agora à descrição detalhada da mesma. Independentemente do agrupamento em que a autora trabalhou, esta considera ter agido sempre em conformidade com as suas funções, demonstrando assiduidade, pontualidade e profissionalismo ao longo dos anos. Além disto, foi sempre assumido como um desafio profissional a constante preocupação com o conhecimento resultante de investigação atualizada. Desta forma, considerou-se essencial que a autora se mantivesse o mais informada possível acerca dos seus alunos e das suas problemáticas, encontrando estratégias e soluções ajustadas às suas características, dificuldades, interesses e necessidades manifestadas por cada um deles. Para isto, a autora consultou artigos e livros referentes à área da educação especial e, sempre que necessário, realizou uma pesquisa sobre as diversas problemáticas com que contactou, de forma a informar-se e tomar conhecimentos das melhores estratégias a aplicar, e para perceber qual o caminho mais eficaz para atingir o potencial máximo de cada aluno.

O objetivo da EE passa pela inclusão educativa e social, o acesso e o sucesso educativos, a promoção da autonomia e estabilidade emocional, bem como igualdade de oportunidades (Ministério da Educação, 2008, Artigo 1º). Como tal, procurou-se sempre proporcionar aprendizagens ativas, significativas, diversificadas, integradas e socializadoras de acordo com as necessidades, procurando sempre criar condições de promoção de sucesso nas tarefas apresentadas pelos alunos.

Importa salientar que em todos os anos de serviço aqui descritos, foi transversal a participação em reuniões gerais, de Departamento e de Subdepartamento, bem como as destinadas à elaboração/planificação modular, reuniões de Concelhos de turma e avaliações Técnico-pedagógicas.

Foi sempre realizada uma planificação cuidada, com a preocupação de promover um desenvolvimento integral dos alunos, o qual se reflete no aperfeiçoamento das suas aprendizagens. A autora atuou ainda ao nível da preparação das atividades letivas quer individualmente quer em conjunto com os colegas. Tendo em consideração tudo o que é necessário planear para todo o processo de ensino/aprendizagem, foram elaboradas desde o início as planificações dos conteúdos programáticos a lecionar e das competências a desenvolver. As planificações procuravam a adequada gestão do calendário escolar e eram reavaliadas sempre que necessário para a sua adequação ao ritmo de aprendizagem e a fatores que pontualmente condicionassem a evolução do processo ensino/aprendizagem dos alunos. Desta forma, salienta-se que as atividades letivas seguiram uma estrutura descendente: Elaboração da Planificação mensal > Efetivação das atividades previstas > Registo das observações > Análise das observações através das competências adquiridas e das anotações das dificuldades sentidas e estratégias a alterar > Resumo reflexivo na realização da planificação mensal seguinte > Elaboração da planificação que foi ao encontro das propostas da turma e às necessidades emergentes das crianças. Esta atuação pedagógica requer um conhecimento íntegro dos alunos nas variadas áreas e uma prática de avaliação formativa constante, cuja reflexão diária sobre as observações que se vão realizando se torna essencial. Achou-se importante assegurar sempre a utilização de métodos que promovessem o trabalho individual e de grupo, bem como as aprendizagens por descoberta guiada.

Assim, encontramos-nos em condições de descrever a atividade profissional neste período de tempo, desenvolvida nos três agrupamentos anteriormente descritos.

2.1. Docente de EE na EB2,3 de Lousada

Posto isto, e no que diz respeito ao ano letivo de 2010/2011, a autora exerceu funções de docente de EE na EB2,3 de Lousada, com uma carga horária de vinte e duas horas letivas semanais. Deste modo, ficou a seu cargo o apoio especializado de cinco alunos do 5º ano de escolaridade, do ensino básico, abrangidos pelo Decreto-Lei 3/2008, tal como se pode observar no quadro 3.

Quadro 3 - Alunos abrangidos pelo Decreto-Lei 3/2008 (2010/2011)

Ano letivo 2010/2011			
Aluno	Ano de Escolaridade	Tipologia	Adequação do processo de ensino e de aprendizagem (de acordo com o art. 16.º do Decreto-lei n.º 3/2008)
2	5º ano	Deficiência Mental Ligeira	a) Apoio pedagógico personalizado b) Adequações curriculares individuais d) Adequações no processo de avaliação
2	5º ano	Dislexia	a) Apoio pedagógico personalizado b) Adequações curriculares individuais d) Adequações no processo de avaliação
1	5º ano	Dislexia-disortografia	a) Apoio pedagógico personalizado b) Adequações curriculares individuais d) Adequações no processo de avaliação

Fonte: PEI de cada aluno

De forma a contextualizar estes alunos, pode dizer-se que a maioria provem de famílias pouco estruturadas e com problemas socioeconómicos. Uma vez que o ambiente familiar disfuncional influencia significativamente o sucesso escolar das crianças, pode destacar-se este como sendo um fator de risco e que dificulta a intervenção. Fazendo um levantamento das dificuldades detetadas nestes alunos, destacaram-se a falta de métodos e hábitos de estudo e os momentos de atenção/concentração curtos associados a problemas de linguagem, pobreza de vocabulário, memória, falta de competências mínimas essenciais, autonomia, assimilação e aplicação de conhecimentos, também são problemas de alguns dos alunos.

Tendo em conta o levantamento das necessidades realizado anteriormente, foi necessário aplicar metodologias/estratégias para a superação dessas dificuldades, possíveis de consultar no quadro 4.

Quadro 4 - Metodologias/Estratégias propostas (2010/2011)

Metodologias/Estratégias propostas para o Ano Letivo 2010/2011
• Reforçar a carga curricular (aulas de apoio às disciplinas com níveis negativos e preparação para os exames nacionais). • Reforçar a articulação entre o DT, professores e professor da Educação Especial. • Reforçar as competências de autoavaliação. • Proporcionar situações que valorizem e promovam a autoestima e a autoconfiança; • Reforçar a diversificação da prática pedagógica, através da pedagogia diferenciada, apoio individualizado, assessorias e atividades de enriquecimento curricular na sala de aulas. • Apresentação dos conteúdos, tanto quanto possível, através de uma abordagem multissensorial (visual, auditiva e tatilocinestésica). • Modificar o nível de abstração e/ou complexidade das atividades. • Permitir ao aluno que trabalhe em pares ou em pequeno grupo na execução das tarefas curriculares. • Observação direta e individual do trabalho e registos (portefólios, cadernos diários etc.). • Permitir ao aluno mais tempo, dentro ou fora da sala, para finalizar as tarefas. • Permitir a realização de projetos extra para melhorar a realização/avaliação do aluno. • Utilização de calculadoras, computadores, vídeos, software pedagógico e internet. • Utilização da escola virtual. • Introdução de atividades alternativas e/ou complementares.

Fonte: PEI

Estas metodologias revelaram-se adequadas, pois através do esforço coletivo da equipa, no sentido de superar ou minimizar os problemas detetados, foi possível de avaliar o desempenho dos alunos como sendo satisfatório.

Quanto ao ambiente familiar desestruturado característico destas famílias, houve um trabalho por parte da autora junto dos diretores de turma (DT), na tentativa de corresponsabilizar as famílias na educação dos seus educandos.

Do trabalho realizado com estes alunos observou-se o cumprimento da maioria dos objetivos propostos nos PEI, no entanto, relativamente ao tempo de apoio pedagógico personalizado disponível para cada aluno, este nem sempre foi tão individualizado como deveria ser, sobretudo quando se deu apoio em simultâneo a um grupo muito heterogéneo.

A autora utilizou métodos que promovessem o trabalho individual e de grupo e a aprendizagens por descoberta guiada, teve sempre a preocupação de preparar material pedagógico (fichas de leitura, dicionário ilustrado, etc). Utilizou recursos variados, nomeadamente as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC): computador (projeção de vários PowerPoint com conteúdos de aprendizagem); histórias tradicionais e outros instrumentos facilitadores e potenciadores da aprendizagem. Partindo da avaliação de diagnóstico, procurou ajustar as práticas, adequar estratégias de intervenção que contribuíssem para a deteção atempada das dificuldades de aprendizagem desencadeando as medidas adequadas a cada caso.

Como forma de contribuir para a promoção e sucesso das aprendizagens dos alunos, para a promoção do desenvolvimento integral de cada um, pela integração de diferentes saberes e culturas e para o reconhecimento da dimensão comunitária da ação educativa, a autora colaborou ainda nas iniciativas referentes à preparação, organização, dinamização e avaliação das atividades que constam no Plano Anual de Atividades (PAA), assim como nas atividades promovidas pelo grupo da EE: Feira de S. Martinho, Corta-mato escolar, Dia Mundial da pessoa com deficiência, Espetáculo *Moullin Rouge*, Desfile de Carnaval, Atividade Onda Sénior, Dia dos Clubes e Projetos, Feira da Bricolage, Visita de Estudo à Ria de Aveiro, Visita à discoteca *Starlight* e atividades de encerramento do ano letivo.

2.2. Docente de EE na Escola Secundária de Lousada

No que reporta ao ano letivo 2011/2012 a autora foi inserida como docente de EE na Escola Secundária de Lousada, ficando a seu cargo cinco alunos (dois alunos do 10º ano, dois alunos do 9º ano e um aluno do 8º ano de escolaridade), também eles abrangidos pelo Decreto-Lei 3/2008 (tal como se pode observar no quadro 5). As atividades letivas realizadas foram cuidadosamente planeadas tendo sempre em

consideração a planificação que o docente titular da turma estruturava e as necessidades dos alunos, assim como os PEI e o PAA, sempre em articulação com os colegas da sala de EE, Professores e Diretores de Turma.

Quadro 5 - Alunos abrangidos pelo Decreto-Lei 3/2008 (2011/2012)

Ano letivo 2011/2012			
Aluno	Ano de Escolaridade	Tipologia	Adequação do processo de ensino e de aprendizagem (de acordo com o art. 16.º do Decreto-lei n.º 3/ 2008)
1	8º ano	Dislexia-Disortografia	a) Apoio pedagógico personalizado; b) Adequações curriculares individuais; d) Adequações no processo de avaliação
1	9º ano	Perturbação de Hiperatividade e Défice de Atenção Disortografia	a) Apoio pedagógico personalizado; b) Adequações curriculares individuais; d) Adequações no processo de avaliação
1	9º ano	Atrofia Cerebelosa	a) Apoio pedagógico personalizado; b) Adequações curriculares individuais; d) Adequações no processo de avaliação; f) Tecnologias de apoio
1	10º ano	Trissomia 21	a) Apoio pedagógico personalizado; d) Adequações no processo de avaliação; e) Currículo específico individual; f) Tecnologias de apoio
1	10º ano	Síndrome de X Frágil	a) Apoio pedagógico personalizado; d) Adequações no processo de avaliação; e) Currículo específico individual; f) Tecnologias de apoio

Fonte: PEI de cada aluno

À semelhança do ano anterior, também as famílias destes alunos se revelaram desestruturadas e com problemas socioeconómicos. Além das dificuldades ao nível da atenção/concentração, da linguagem, da memória, da autonomia e da assimilação e aplicação de conhecimentos, foram detetadas ainda dificuldades acrescidas no que diz respeito à leitura e escrita e ao raciocínio lógico matemático dos alunos com PEI.

Além destas dificuldades acresce ainda a integração neste grupo de dois alunos com CEI onde se procedeu à elaboração/orientação dos Planos Individuais de Transição (PIT) destes alunos.

Para a superação destas dificuldades foram delineadas metodologias/estratégias, possíveis de observar no quadro 6.

Quadro 6 - Metodologias/Estratégias propostas (2011/2012)

Metodologias/Estratégias propostas para os alunos com PEI	Metodologias/Estratégias propostas para os alunos com CEI
- Reforçar a carga curricular (aulas de apoio às disciplinas com níveis negativos e preparação para os exames nacionais). - Reforçar a articulação entre o DT, professores e professor da Educação Especial. - Reforçar as competências de autoavaliação. - Proporcionar situações que valorizem e promovam a autoestima e a autoconfiança; - Reforçar a diversificação da prática pedagógica, através da pedagogia diferenciada, apoio individualizado, assessorias e atividades de enriquecimento curricular na sala de aulas. - Apresentação dos conteúdos, tanto quanto possível, através de uma abordagem multissensorial (visual, auditiva e tátilocinestésica).	- Usar instrumentos de registo e consulta (horários, rotinas do dia, da semana,...); - Relatar acontecimentos de forma sequenciada. - Aumentar os períodos de atenção; - Usar estratégias de carácter lúdico que devem ser intercaladas com períodos mais exigentes em termos de tempo; - Actividades faseadas, aumentando gradualmente em dificuldade e duração. - Adquirir sintaxe; - Contextualizar o discurso; - Apoio individualizado; - Reforço positivo; - Favorecer a autoestima; - Auxílio na realização de tarefas;

• Modificar o nível de abstração e/ou complexidade das atividades. • Permitir ao aluno que trabalhe em pares ou em pequeno grupo na execução das tarefas curriculares. • Observação direta e individual do trabalho e registos (portefólios, cadernos diários etc.). • Permitir ao aluno mais tempo, dentro ou fora da sala, para finalizar as tarefas. • Permitir a realização de projetos extra para melhorar a realização/avaliação do aluno. • Utilização de calculadoras, computadores, vídeos, software pedagógico e internet. • Utilização da escola virtual. • Introdução de atividades alternativas e/ou complementares.	• Exemplificar a resolução do exercício para incentivar o aluno; • Utilizar uma linguagem mais simples para comunicar com o aluno; • Proporcionar situações que levem o aluno a desenvolver o espírito de cooperação e respeito pelos outros; • Favorecer o ensino pela descoberta; • Incentivar a interação com as pessoas de maneira contextual e socialmente adequada; • Plano Individual de Transição.
--	---

Fonte: PEI

Tendo em conta a aplicação destas estratégias e com o decorrer da intervenção, foi possível verificar que as estratégias selecionadas foram adequadas e facilitaram no processo de aprendizagem destes alunos. A estes foi-lhes atribuído um nível de desempenho satisfatório. Relativamente ao tempo de apoio pedagógico personalizado disponível para cada aluno, este nem sempre foi tão individualizado como deveria ser, sobretudo quando se deu apoio em simultâneo a um grupo muito heterogéneo incluindo alunos com Currículo Específico Individual.

Todas as atividades letivas realizadas foram cuidadosamente planeadas tendo sempre em consideração a planificação da sala e as necessidades dos alunos, assim como os PEI e o PAA, sempre em articulação com os colegas da sala de Educação Especial, professores e Diretores de Turma.

Para além destas funções a autora desenvolveu igualmente outras atividades de carácter profissionais, como a elaboração e/ou atualização dos PEI dos alunos, a elaboração/orientação dos Planos Individuais de Transição (PIT), o atendimento a encarregados de educação, reuniões de equipa para a avaliação dos alunos referenciados.

2.3. Docente de EE na Escola Secundária de Lousada

No que diz respeito ao ano letivo 2012/2013, a autora continuou integrada no AEL, tendo sido colocada na Escola Secundária de Lousada. Foram-lhe atribuídas funções no apoio especializado de 11 alunos (um aluno do 9º ano; oito alunos do 10º ano e dois alunos do 11º ano de escolaridade), abrangidos pelo Decreto-Lei 3/2008, tal como se pode observar na tabela 7.

Quadro 7 - Alunos abrangidos pelo Decreto-Lei 3/2008 (2012/2013)

Aluno	Ano de Escolaridade	Tipologia	Adequação do processo de ensino e de aprendizagem (de acordo com o art. 16.º do Decreto-lei n.º 3/2008)
1	9º ano	Dislexia-disortografia	a) Apoio pedagógico personalizado; b) Adequações curriculares individuais; d) Adequações no processo de avaliação
1	10º ano Curso Profissional	Paralisia Cerebral	a) Apoio pedagógico personalizado; b) Adequações curriculares individuais; d) Adequações no processo de avaliação; f) Tecnologias de apoio
2	10º ano Curso Profissional	Dislexia-disortografia	a) Apoio pedagógico personalizado; b) Adequações curriculares individuais; d) Adequações no processo de avaliação
1	10º ano Curso Profissional	Atrofia Cerebelosa	a) Apoio pedagógico personalizado; b) Adequações curriculares individuais; d) Adequações no processo de avaliação; f) Tecnologias de apoio
1	10º ano Curso Profissional	Dislexia-disortografia	a) Apoio pedagógico personalizado; b) Adequações curriculares individuais; d) Adequações no processo de avaliação
1	10º ano Curso Profissional	Perturbações psico-afetivas	a) Apoio pedagógico personalizado; b) Adequações curriculares individuais; d) Adequações no processo de avaliação
1	10º ano Curso Profissional	Dislexia-disortografia	a) Apoio pedagógico personalizado; b) Adequações curriculares individuais; d) Adequações no processo de avaliação
1	10º ano Curso Profissional	Perturbação de Hiperatividade e Déficit de Atenção Disortografia	a) Apoio pedagógico personalizado; b) Adequações curriculares individuais; d) Adequações no processo de avaliação
1	11º ano	Trissomia XXI	a) Apoio pedagógico personalizado; d) Adequações no processo de avaliação; e) Curriculo específico individual ; f) Tecnologias de apoio
1	11º ano	Síndrome de X Frágil	a) Apoio pedagógico personalizado; d) Adequações no processo de avaliação; e) Curriculo específico individual ; f) Tecnologias de apoio

Fonte: PEI de cada aluno

No presente ano letivo, os alunos com PEI apresentavam algumas dificuldades, acrescidas de uma baixa autoestima revelaram falta de métodos e hábitos de estudo, pouca motivação assim como falta de responsabilidade no cumprimento de tarefas e/ou regras.

Quanto aos alunos com CEI, estes deram continuidade ao ano transato.

As metodologias/estratégias propostas e aplicadas neste ano letivo apresentam-se, de seguida, no quadro 8.

Quadro 8 - Metodologias/Estratégias propostas (2012/2013)

Metodologias/Estratégias propostas para os alunos com PEI	Metodologias/Estratégias propostas para os alunos com CEI
- Reforçar a carga curricular (aulas de apoio às disciplinas com níveis negativos e preparação para os exames nacionais). - Reforçar a articulação entre o DT, professores e professor da Educação Especial. - Reforçar as competências de autoavaliação. - Proporcionar situações que valorizem e promovam a autoestima e a autoconfiança;	- Usar instrumentos de registo e consulta (horários, rotinas do dia, da semana,...); - Relatar acontecimentos de forma sequenciada. - Aumentar os períodos de atenção; - Usar estratégias de carácter lúdico que devem ser intercaladas com períodos mais exigentes em termos de tempo; - Actividades faseadas, aumentando gradualmente em dificuldade e duração.

• Reforçar a diversificação da prática pedagógica, através da pedagogia diferenciada, apoio individualizado, assessorias e atividades de enriquecimento curricular na sala de aulas. • Apresentação dos conteúdos, tanto quanto possível, através de uma abordagem multissensorial (visual, auditiva e taticinestésica). • Modificar o nível de abstração e/ou complexidade das atividades. • Permitir ao aluno que trabalhe em pares ou em pequeno grupo na execução das tarefas curriculares. • Observação direta e individual do trabalho e registos (portefólios, cadernos diários etc.). • Permitir ao aluno mais tempo, dentro ou fora da sala, para finalizar as tarefas. • Permitir a realização de projetos extra para melhorar a realização/avaliação do aluno. • Utilização de calculadoras, computadores, vídeos, software pedagógico e internet. • Utilização da escola virtual. • Introdução de atividades alternativas e/ou complementares.	• Adquirir sintaxe; • Contextualizar o discurso; • Apoio individualizado; • Reforço positivo; • Favorecer a autoestima; • Auxílio na realização de tarefas; • Exemplificar a resolução do exercício para incentivar o aluno; • Utilizar uma linguagem mais simples para comunicar com o aluno; • Proporcionar situações que levem o aluno a desenvolver o espírito de cooperação e respeito pelos outros; • Favorecer o ensino pela descoberta; • Incentivar a interação com as pessoas de maneira contextual e socialmente adequada. • Plano Individual de Transição
---	--

Fonte: PEI

Na generalidade estas estratégias revelaram-se eficazes na superação das dificuldades detetadas, pois o nível de desempenho dos alunos em questão considerou-se, no final do ano letivo, como sendo satisfatório.

As metodologias/estratégias utilizadas visaram superar os problemas detetados e são adequadas a cada situação ou contexto.

Foram valorizadas: o apoio individualizado, a adequação às capacidades e interesses de cada um, assim como a valorização dos seus conhecimentos, o reforço positivo e a diversificação de materiais, recursos e atividades. No entanto, é de referir, novamente, que o tempo de apoio pedagógico personalizado disponível para cada aluno nem sempre foi tão individualizado como deveria ser, sobretudo quando se deu apoio em simultâneo a um grupo muito heterogéneo incluindo alunos com Currículo Específico Individual.

No presente ano letivo estiveram sob a responsabilidade do grupo de EE as seguintes atividades, das quais a autora também fez parte:

- 2ª Marcha solidária para comemorar o dia internacional das pessoas com deficiência, estando apenas envolvida na organização, preparação e divulgação desta atividade (2 dezembro 2012);
- Magia de Natal – ida ao Teatro Sá da Bandeira para assistir ao musical “D’Artagnan e os três mosqueteiros salvam o Natal” (11 dezembro 2012);
- Feira de vasos realizada de 12 a 14 de março 2013, das 17h 30m às 21h 30m, nas piscinas municipais de Lousada;
- Visita de estudo “Cruzeiro das Pontes no rio Douro” (6 junho 2013).

2.4. Docente de Apoio Educativo do 1º Ciclo do Ensino Básico na EB1/JI da Barroca

Relativamente ao ano letivo 2014/2015 a autora exerceu funções na EB1/JI da Barroca, escola pertencente ao Agrupamento de Escolas de Marco de Canaveses. Assim sendo, exerceu funções, desde 16 de Dezembro de 2014, como docente do Apoio Educativo, ficando responsável pelo apoio pedagógico acrescido dos alunos com Necessidades Educativas (NE) do 3º e 4º anos de escolaridade, do 1º ciclo do ensino básico. Uma vez que a colocação foi atribuída no mês de Dezembro, a autora deu continuidade ao trabalho desenvolvido pelo docente que até à data apoiou esses alunos, visando assegurar a continuação do sucesso escolar dos mesmos. Os objetivos propostos para estes alunos com plano de recuperação foram atingidos.

Ao longo do ano a autora tentou estar sempre o mais informada possível acerca dos alunos, encontrar métodos/estratégias e soluções de acordo com as dificuldades, características e interesses de cada um. Foi dada continuidade ao trabalho desenvolvido com esses alunos, visando assegurar a continuação do sucesso escolar dos mesmos. Pode consultar-se no quadro 9 as estratégias adotadas ao longo do ano.

Quadro 9 - Metodologias/Estratégias propostas (2014/2015)

Metodologias/Estratégias propostas para o Ano Letivo 2014/2015
• Pedagogia diferenciada na sala de aula; • Ensino individualizado; • Desenvolver as capacidades com exercícios adequados, utilizando material concretizador; • Exercitar com maior frequência exercícios práticos de expressão escrita; • Maior interação oral: aluno – aluno e aluno – professor; • Valorizar a expressão oral; • Promover o espírito de iniciativa e criatividade; • Proporcionar ao aluno situações que valorizem e promovam a sua autoestima e a autoconfiança; • Leitura de textos diversos, reconhecimento e significado de novas palavras, planificação de escrita de textos com correção ortográfica e de pontuação. • Reconto e resumo de textos literários; • Treinar exercícios de aplicação de regras gramaticais; • Produzir com maior frequência exercícios práticos de expressão escrita. • Praticar a leitura, escrita e comparação de números; • Reforçar situações de desenvolvimento de cálculo mental; • Utilizar diferentes estratégias para a resolução de situações problemáticas; • Manifestar uma atitude positiva face aos trabalhos e progressos do aluno; • Incentivar e valorizar hábitos de trabalho, empenho e organização;

Fonte: PAAP

De um modo geral, os alunos apresentaram uma evolução positiva ao longo do ano, tendo em conta os objetivos/PAAP. Estes foram atingidos, podendo afirmar-se que as medidas implementadas surtiram efeito pelo que os alunos superaram muitas das suas dificuldades.

Do grupo de alunos apoiados só dois do 2º Ano ficaram retidos. Ambos acompanharam o programa do primeiro ano, devido às graves lacunas diagnosticadas no início do ano letivo, o que se revelou benéfico para estes alunos, pois acompanharam satisfatoriamente o programa curricular inerente ao ano em questão.

Foi elaborado o relatório de avaliação de cada aluno que usufruiu do apoio educativo no final do ano letivo, avaliando o presente ano e traçando os objetivos para o ano seguinte.

Como forma de contribuir para a promoção e sucesso das aprendizagens dos alunos, bem como para o reconhecimento da dimensão comunitária da ação educativa, a autora colaborou ativamente nas iniciativas referentes à preparação, organização, dinamização e avaliação das atividades que constam no PAA: Cantar de Reis; Cantar das Janeiras, Desfile de Carnaval, Dia da Proteção Civil / Dia da Segurança, Dia do Pai, Exposição de Árvores; Leitura Partilhada; Semana dos Afetos; participação no programa “Aqui Portugal” no âmbito do projeto “Rancho Folclórico da Barroca”; atividades de encerramento do 2º Período; atividades contra os maus tratos a crianças e jovens; Hora do Conto; Dia Mundial da Criança; palestra sobre os benefícios e malefícios do sol; e Festa de Finalistas.

A autora foi ainda dinamizadora do projeto “Livros em movimento”, com o propósito de promover a dinamização da biblioteca, cativando os alunos e toda a comunidade escolar, sensibilizando-os para a importância da leitura no processo de ensino e de aprendizagem. O objetivo principal da autora foi cumprido ao desenvolver um trabalho com os alunos que os motivou para a leitura. No entanto, devido às substituições prolongadas que foram surgindo, uma vez que neste agrupamento os docentes do Apoio Educativo substituem os professores titulares quando estes faltam, a calendarização das atividades propostas neste projeto não foi cumprida na sua totalidade.

Neste ano letivo a autora participou também em diversas ações de formação, as quais: “Práticas Pedagógicas Promotoras de Sucesso nas Ciências Físicas e Naturais”; Formação 25 horas Acreditada “A Utilização da Plataforma Moodle em Contexto Pedagógico”.

Posto isto, estamos em condições de assumir que, qualquer uma das formações trouxe mais-valias para o desempenho enquanto docente, visto terem sido todas direcionadas para o grupo de ensino com o qual a autora contactou. Tendo a noção exata de que o conhecimento está em constante evolução, e que a formação é uma área indispensável e imprescindível ao desenvolvimento e sucesso profissionais, considera-se ainda que a formação contínua é essencial para a atualização dos docentes ao nível das metodologias e práticas pedagógicas.

2.5. Professora titular de turma do 1º Ciclo do Ensino Básico no Centro Escolar de Seroa

Por último, fazendo referência ao ano letivo 2015/2016, a autora exerceu funções no Agrupamento de Escolas de Frazão, desde 2 de Dezembro de 2015. Na sua prática letiva diária, a autora assegurou o cumprimento das tarefas escolares do Centro Escolar de Seroa da turma B. Neste período avaliativo foram desempenhadas as funções de professora titular de turma, constituída por dois anos de escolaridade: 9 alunos do 1º ano e 9 alunos do 4º ano, incluindo dois alunos abrangidos pelo Decreto-Lei 3/2008, sendo que um possuía PEI e outro Currículo Específico Individual (CEI), como se pode observar no quadro 10.

Assim sendo, partindo da avaliação do 1º período, procurou-se ajustar as práticas, adequar as estratégias de intervenção que contribuíram para a deteção atempada de alunos com dificuldades de aprendizagem, desencadeando as medidas adequadas a cada caso. A avaliação vai desde a individual (para atividades que requerem maior concentração e autonomia), a pares e em grupo (para fomentar o espírito colaborativo e a heteroavaliação). Ainda, nesta perspetiva organizacional, foram incluídos momentos de avaliação diários/formativos que dizem respeito ao acompanhamento da autonomia dos alunos na realização de trabalhos. Procedeu-se à elaboração/aplicação dos planos de recuperação para todos aqueles alunos que, numa ou em várias áreas curriculares disciplinares, revelaram dificuldades de aprendizagem. Foram também realizados outros tipos de adequações, como no caso dos alunos com NEE (um com adequações no processo de avaliação e uma aluna com CEI), para os quais se estabeleceu outras metas, de acordo com o estabelecido com o seu PEI, que evidenciaram o seu progresso ao longo do ano, reforçando as suas conquistas diárias.

Quadro 10 - Alunos abrangidos pelo Decreto-Lei 3/2008 (2015/2016)

Ano letivo 2015/2016			
Aluno	Ano de Escolaridade	Tipologia	Adequação do processo de ensino e de aprendizagem (de acordo com o art. 16.º do Decreto-lei n.º 3/2008)
1	4º ano	Dislexia	a) Apoio pedagógico personalizado d) Adequações no processo de avaliação
1	4º ano	Atraso mental grave	a) Apoio pedagógico personalizado d) Adequações no processo de avaliação e) Currículo específico individual

Fonte: PEI de cada aluno

O aluno com PEI (Dislexia), que apresentava algumas dificuldades, acrescidas de uma baixa autoestima, beneficiou de educação especial de uma hora por semana, para o desenvolvimento de competências específicas, essencialmente as relativas à interpretação/compreensão/apreensão e aplicação de conhecimentos que interferem em todas as áreas curriculares. O apoio dado, tanto por parte da professora de educação especial como pela autora, revelou-se positivo.

Quanto à aluna com CEI (Atraso mental grave) desenvolveu as competências previstas no seu PEI (nomeadamente a prevista no artº 21º) do DL 3/2008, CEI. O apoio dado situou-se, principalmente, na funcionalidade da aluna, destacando-se a área de autonomia pessoal e higiene. Todo o trabalho realizado, em articulação com a professora de educação especial /professora titular de turma (a autora) foi positivo, no entanto é de referir como barreira o comportamento inconstante da aluna e também a sua resistência em realizar as atividades propostas. A aluna revelou gostar da escola e dos professores que a acompanharam, porém evidenciou dificuldades em desenvolver as atividades, sendo necessário um reforço constante para que as mesmas fossem terminadas, revelando falta de hábitos de trabalho.

Para colmatar as dificuldades foram delineadas metodologias/estratégias, possíveis de observar no quadro 11.

Quadro 11 - Metodologias/Estratégias propostas (2015/2016)

Metodologias/Estratégias propostas para o aluno com PEI	Metodologias/Estratégias propostas para a aluna com CEI
• Pedagogia diferenciada na sala de aula; • Ensino individualizado; • Exercitar com maior frequência exercícios práticos de expressão escrita; • Maior interação oral: aluno – aluno e aluno – professor; • Valorizar a expressão oral; • Promover o espírito de iniciativa e criatividade; • Proporcionar ao aluno situações que valorizem e promovam a sua autoestima e a autoconfiança; • Reforçar situações de desenvolvimento de cálculo mental; • Utilizar diferentes estratégias para a resolução de situações problemáticas; • Manifestar uma atitude positiva face aos trabalhos e progressos do aluno; • Incentivar e valorizar hábitos de trabalho, empenho e organização; • Aumentar os períodos de atenção.	• Pedagogia diferenciada na sala de aula; • Ensino individualizado; • Promover o espírito de iniciativa e criatividade; • Usar instrumentos de registo e consulta (horários, rotinas do dia, da semana,...); • Relatar acontecimentos de forma sequenciada; • Aumentar os períodos de atenção; • Usar estratégias de carácter lúdico que devem ser intercaladas com períodos mais exigentes em termos de tempo; • Atividades faseadas, aumentando gradualmente a dificuldade e duração; • Adquirir sintaxe; • Contextualizar o discurso; • Integrar a aluna na turma; • Incentivar a interação com as pessoas de maneira contextual e socialmente adequada. • Desenvolvimento de actividades de cariz funcional: autonomia pessoal e social.

Fonte:PEI

De um modo geral, estas estratégias revelaram-se eficazes na superação das dificuldades detetadas, o nível de desempenho dos alunos em questão, considerando-se, no final do ano letivo, como sendo satisfatório.

As metodologias/estratégias utilizadas visaram superar os problemas detetados, no entanto, tornou-se mais difícil a sua implementação, uma vez que a turma era constituída por dois anos de escolaridade (1º e 4º) e o tempo disponibilizado para os alunos com NEE não foi de todo o suficiente, principalmente para a aluna com CEI que necessitava de apoio constante.

A planificação/dinamização das atividades educativas dentro da sala aula obedeceram sempre a uma planificação cuidada, com a preocupação de promover um desenvolvimento integral dos alunos.

A autora operacionalizou, de uma forma transversal, diversas áreas do saber, principalmente ao nível da leitura e escrita. Integrou sempre uma avaliação formativa seguida de uma avaliação sumativa, momento este que surgiu sempre no final de cada trimestre.

De acordo com o Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas de Frazão, a autora teve em conta as estratégias delineadas, como suporte à sua prática profissional. Desta forma, são referidas a seguir algumas das atividades em que a autora participou: Assembleia de Pequenos Deputados e o dia do Agrupamento; Festa de Natal; Cantar os reis; Desfile de Carnaval; Dia mundial da criança e Festa Final de ano letivo.

Ainda, no presente ano letivo, foi realizada a ação de formação -“Dificuldades de Aprendizagem da Leitura e Escrita: Operacionalização; Avaliação e Intervenção”, de acordo com projeto pessoal de formação.

3. Reflexão sobre a prática educativa

Ser professor, na atual Sociedade da Informação e Conhecimento em Rede (Castells, 2014) exige uma atualização constante. Face aos avanços das tecnologias, do aparecimento de novos recursos e de atualizações constantes dos programas, é imperativo que o professor tenha um papel proactivo na sua formação, buscando a que considere ajustada e contribua para a melhoria da sua prática letiva. Nesse sentido, deve encontrar formações capazes de solidificar e ampliar os seus conhecimentos, tanto ao nível científico como, particularmente, ao nível pedagógico, como práticas pedagógicas inovadoras. Deste modo, durante o ano letivo 2009/2010 a autora realizou uma Pós-Graduação em Educação Especial - Domínio Cognitivo e Motor, pelo Instituto Superior de ciências da informação e da administração de Aveiro. Salienta-se ainda que a formação é de extrema importância não só no que diz respeito aos professores de educação especial, como também aos restantes profissionais que fazem parte do

processo ensino-aprendizagem dos alunos com NEE, de modo a perceberem o desenvolvimento das problemáticas apresentadas, e com o intuito de adquirirem capacidades para reconhecer e aplicar as estratégias adequadas (Correia, 2008).

Considera-se que a conclusão da Pós-Graduação foi deveras importante, uma vez que permitiu a atualização de conhecimentos, a melhoria do desempenho profissional e das práticas educativas, com um impacto positivo no sucesso escolar dos alunos.

Ao longo dos anos de prática profissional, a autora explorou, ao máximo, as potencialidades dos alunos, procurando alargar e consolidar os seus conhecimentos dentro das diferentes áreas. Investiu na criação e elaboração de material didático (específico e/ ou adaptado), como um instrumento facilitador no processo de ensino e de aprendizagem dos alunos. Foram proporcionados ainda ambientes de aprendizagem exigentes e também estimulantes que permitissem motivar os alunos na aquisição de novos conhecimentos.

Acredita-se que o bom relacionamento estabelecido com a comunidade educativa ajudou no cumprimento do PAA, bem como no cumprimento dos objetivos e metas fixados no Projeto Educativo de cada Agrupamento. Por isso, pode afirmar-se que foi construída uma boa base de trabalho e de relação com todos, mantendo uma atitude de responsabilidade no desenvolvimento dos projetos das escola e trabalhando cooperativamente com os colegas, em particular com os colegas de sala, promovendo um trabalho cooperativo e de entreajuda, essencial para encontrar estratégias e soluções coerentes com as necessidades de cada aluno (Correia, 2008), bem como com os professores titulares/diretores de turma. Considera-se essencial referir que a colaboração e o trabalho entre pares dos agentes educativos é um fator de extrema importância para o sucesso das funções exigidas. A boa relação entre professores contribuiu para aumentar, significativamente, a qualidade do trabalho desenvolvido ao longo dos anos. Também Correia (2008) nos diz que para que se possa responder em conformidade com as necessidades dos alunos deve ser feito um trabalho de colaboração entre os diversos profissionais envolvidos no processo de aprendizagem destas crianças, destacando-se a relação entre o professor e o professor de EE, articulando com o psicólogo, um terapeuta ou um técnico de serviço social, por exemplo (Correia, 2008).

Durante o tempo de serviço descrito, a autora preparou, organizou e desenvolveu as atividades, tendo em conta a individualidade de cada criança e os meios e recursos disponíveis, uma vez que este foi um trabalho desenvolvido, maioritariamente, com alunos com NEE e, ainda, com alunos com NE, sendo estes

grupos de crianças que apresentam especificidades distintas. Posto isto, as metodologias e estratégias utilizadas foram adequadas a cada caso.

Considera-se que se procedeu à promoção, através das atividades desenvolvidas, de muitos momentos de partilha e de reflexão sobre sentimentos e atitudes cívicas para com os outros.

A relação pedagógica estabelecida com os alunos foi muito boa, caracterizando-se como uma relação de confiança e de empatia com todos, favorecendo, deste modo, a aprendizagem. A autora demonstrou sempre disponibilidade para os “ouvir”, para entrar nas suas brincadeiras, estar atenta aos seus gostos e preferências, de modo a captar a sua atenção e aumentar a motivação.

Procurou-se, igualmente, incentivar os alunos a participar em todas as situações, valorizando os seus sucessos e conquistas, e a assumir uma atitude positiva perante as dificuldades. Um “ambiente acolhedor” torna-se essencial para a criação de maiores oportunidades de interações entre alunos com NEE e sem NEE, o que contribui para desenvolver “sentimentos de amizade e de valorização da diferença” (Correia, 2008, p.96). Desta forma, foi possível incentivar a sua participação na resolução de problemas, promovendo assim a autonomia e as atitudes de entre ajuda, dentro e fora da sala de aulas. Torna-se essencial referir que o sucesso das aprendizagens dos alunos com NEE, como consequência de uma educação inclusiva, passa pela valorização por parte do professor e pela aceitação social por parte dos colegas (Smith *et al.*, 2001 cit in Correia, 2008).

Face ao exposto, pode agora afirmar-se que a presença da autora nos diferentes estabelecimentos de ensino em que exerceu até à data, foi sempre pautada por uma atitude ouvinte e participativa, contribuindo para o bom funcionamento das estruturas, ao emitir a sua opinião e propondo tarefas que achou oportunas ou que lhe tenham sido solicitadas. Colaborou ainda com a direção dos referidos agrupamentos e com a coordenação das escolas na apresentação de todos os dados ou informações que foram solicitadas, primando pelo cumprimento das datas previstas.

Houve também uma constante preocupação com a partilha de toda a informação considerada necessária e importante com os respetivos Encarregados de Educação, partilha essa que contribuiu para o desenvolvimento integral dos alunos. Como afirma Correia, “as famílias devem ser consideradas membros valiosos da equipa e envolvidas na tomada de decisões” (2008, p.37).

Todos os trabalhos têm as suas características e especificidades próprias. Isto é tanto mais evidente quando se trabalha com crianças e jovens com algum tipo de NE/NEE, que exigem um acompanhamento constante e, tanto quanto possível, especializado. Tal como seria de esperar, existiram, ao longo destes anos, dificuldades

inerentes à prática profissional da autora. Dentro das dificuldades sentidas, destaca-se o ano 2015/2016, pois o facto de ser professora titular de turma do 1º ciclo do Ensino Básico, a autora não teve disponibilidade para oferecer um apoio mais individualizado aos dois alunos com NEE inseridos na turma, principalmente à aluna com CEI que necessitava de um apoio constante. Sabe-se que dentro da sala de aula a diversidade entre alunos é grande. Por isso, é importante perceber que os alunos não aprendem todos ao mesmo tempo nem da mesma forma, tal como foi já referido anteriormente. O desafio principal coloca-se neste ponto, ou seja, segundo Blanco (2004), a maior dificuldade relaciona-se com a organização das práticas educativas, para que seja possível fornecer experiências de aprendizagem flexíveis à heterogeneidade de cada turma. Posto isto, e ainda segundo o mesmo autor, é imperativo que o professor titular de turma tenha o maior conhecimento do potencial de aprendizagem de cada aluno e das suas necessidades. “Conhecer bem os alunos implica interação e comunicação intensas com eles, uma observação constante de seus processos de aprendizagem e uma revisão da resposta educativa que lhes é oferecida” (Blanco, 2004, p.294).

Contudo, Blanco (2004) diz-nos que esta é uma tarefa que representa uma dificuldade acrescida, uma vez que requer a utilização de variados meios que permitam que aqueles alunos que possuem NEE participem ao máximo nas atividades da turma, impedindo que façam um trabalho paralelo e distinto dos seus pares. Em termos práticos, de acordo com a experiência da autora, esta é uma tarefa muito mais difícil para o professor titular de turma do 1º ciclo do Ensino Básico.

Assim, durante o período de avaliação, a autora teve a preocupação de tudo fazer, de forma a potenciar o desenvolvimento dos alunos com que contactou, incidindo essencialmente sobre a autoestima.

Em termos reflexivos, além da formação extra que a autora possui, esta afirma ainda que gostaria de aprofundar os seus conhecimentos na área das TIC no Ensino Especial e nas intervenções educativas em unidades de multideficiência numa perspetiva curricular.

Conclusão

Após a elaboração do presente relatório, encontramos-nos em condições de sistematizar aspetos reflexivos sobre o tema abordado.

Assim sendo, percebe-se que existem inúmeras respostas necessárias por parte do sistema educativo nacional para as características diversas das crianças, principalmente daquelas que apresentam Necessidades Educativas Especiais. Desta forma, parece fundamental reforçar a ideia de que é imperativo quebrar as barreiras existentes entre os diferentes profissionais que fazem parte da comunidade escolar, de modo a que a Educação Especial possa, também, ganhar espaço para garantir a resolução dos problemas existentes.

Assim, é claro que o papel do professor se torna essencial no processo ensino/aprendizagem destes alunos.

Sabe-se que não é suficiente integrar estas crianças na comunidade escolar, é sim necessário disponibilizar-lhes todos os apoios possíveis de forma a minimizar as suas especificidades e torná-las o mais autónomas possível na realização de todas as atividades realizadas dentro da escola, sendo elas académicas ou não.

O principal desafio no trabalho com alunos com Necessidades Educativas Especiais prende-se com a identificação daquilo que é prioritário e essencial incluir no seu plano de aprendizagem, para que se possa obter um currículo escolar equilibrado que permita a sua evolução. Para isto, é necessário adotar estratégias e metodologias específicas que respondam à diversidade.

Cabe ao docente de educação especial conhecer aprofundadamente o enquadramento legal das Necessidades Educativas Especiais, em específico com o Decreto-Lei 3/2008, dando-o a conhecer aos restantes profissionais da escola em que leciona, e representando um elo de ligação entre a comunidade escolar, o enquadramento legal e a filosofia inerente às Necessidades Educativas Especiais para que todos os intervenientes na educação destas crianças tenham a mesma postura e linguagem.

Como docente titular de turma, este tem o dever de articular o seu papel “com o papel do professor de educação especial, com o dos outros profissionais de educação e com o dos pais, para que todos eles, em colaboração, possam desenhar estratégias que promovam sucesso escolar para os alunos com NEE.” (Correia, 2008, p.22)

De facto, a Educação Especial representa uma área de extrema importância no desenvolvimento pessoal e aprendizagem das crianças com Necessidades Educativas Especiais, sendo necessário que cada docente tenha conhecimento das perturbações do desenvolvimento e das metodologias educativas mais apropriadas, de modo a que

cada criança encontre ferramentas para ultrapassar os obstáculos com que se depara. Por todas estas razões, pode inferir-se que o apoio disponibilizado pela Educação Especial traz os mais variados benefícios no desenvolvimento pessoal, interpessoal e académico da criança com Necessidades Educativas Especiais.

Referências Bibliográficas

- Ainscow, M. (1997). *Caminhos para as escolas inclusivas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Alves, M. (1992). Dois Modelos de Escola: da Escola Dependente à Escola Autónoma, *Correio Pedagógico*, Abril.
- Blando, R. (2008). A atenção à diversidade na sala de aula e as adaptações do currículo. In (Vieira) *Desenvolvimento Psicológico e Educação: Transtornos de Desenvolvimento e Necessidades Educativas Especiais (Vol.3)* (pp.290-308). Porto Santo: Artmed Editora.
- Brandão, M. e Ferreira, M. (2013). Inclusão de crianças com necessidades educativas especiais na educação infantil. *Revista Brasileira Educação Especial*, 19(4), 487-502.
- Castells, M. (2014). *A Sociedade em Rede*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Clímaco, M. (1993). *Uma Gestão para os anos 90?* Revista Noesis n.º 25 Instituto de Inovação Educacional. Lisboa: Ministério da Educação.
- Clímaco, M. (1995). *Observatório da Qualidade da Escola*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Correia, L. (1997). *Alunos com necessidades educativas especiais*. Porto: Porto Editora
- Correia, L. (1999). *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L. (2003). *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais. - Um guia para Educadores e Professores*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L. (2005). Um modelo educacional para alunos com necessidades especiais. Recuperado em, <http://ipodine.pt/um-modelo-educacional-para-alunos-com-necessidades-especiais/>
- Direção Geral da Educação. (2008). *Desenvolvimento curricular [DGIDC] Educação Especial, manual de apoio à prática*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Esteves, M., Rodrigues, A., Silva, M. & Carita, A. (2015). *Para pensar a educação em Portugal: A formação dos professores*. Lisboa: Grupo Economia e Sociedade.
- Fernandes, H. (2002). *Educação Especial – Integração das crianças e Adaptação das estruturas de Educação*. Braga: Edições APPACDM Distrital de Braga

Formosinho, J. (1989). De serviço do Estado a comunidade educativa: uma nova concepção para a escola portuguesa. *Revista Portuguesa de Educação*, 2(1), 53-86.

Grilo, M. (1996). *Intervenções – Política e Acção na área Educativa*. Lisboa: Ministério da Educação

Gusmão, R., e Rodrigues, D. (2014). Impacto dos modelos inclusivos na formação inicial de professores do 1º ciclo em Portugal. *REDU-Revista de Docencia Universitaria*, 12(2), 167-182.

Marchesi, A. (2004). Da Linguagem da Deficiência às escolas inclusivas. In (Vieira) *Desenvolvimento Psicológico e Educação: Transtornos de Desenvolvimento e Necessidades Educativas Especiais (Vol. 3) (pp.15-30)*. Porto Santo: Artmed Editora.

Martins, A. (1993). Insucesso Escolar Apoio Sócio-Educativo. Cadernos de Análise Sócio-Organizacional. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Matias, A. (1992). Dois Modelos de Escola: da Escola Dependente à Escola Autónoma. *Correio Pedagógico*, 63.

OMS. (2004). *Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde*. Lisboa: Direção-Geral da Saúde

Pardal, L. (1993). *A Escola, O Currículo e o Professor*. Cadernos de análise sócio-organizacional da educação, 7. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Patrício, M. (1987). A Promoção do Sucesso Educativo ou o Sentido da Reforma. *Ministério da Educação–Documentos preparatórios– I/Comissão de Reforma do Sistema Educativo*. Lisboa: ME/CRSE, 143-164

Paulo, E., Martins, R., e Silva, M. (2014). A inclusão como fator de sucesso no processo educativo de crianças com necessidades educativas especiais: Perceções e atitudes do professor do 1º ciclo do ensino básico. *International Journal for 21st Century Education (IJ21CE)*, 1(1), 35-45.

Quintana, C. (1993). *Sociologia de la Educación*. Madrid :Dykinson.

Rodriguez, D. e Nogueira, J. (2010). Educação especial e inclusiva em Portugal factos e opções. *Revista de Educación Inclusiva*, 3(1), 97-109.

Sampaio, C., e Morgado, J. (2014). As atitudes dos professores do primeiro ciclo do ensino básico face à educação inclusiva de alunos com necessidades educativas especiais. *Interacções*, 10(33), 163-188.

Sarmento, M. (1996). Instituições Educativas: Organização e Acção, In: Educação Básica Reflexões e Propostas (173-208). *Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*, Porto.

Serra, H. (2008). *Estudos em necessidades educativas especiais –Domínio Cognitivo*. Porto: VNG, Galilivros.

Silva, M. (2009). Da exclusão à inclusão: concepções e práticas. *Revista lusófona de educação*, (13), 135-153.

Legislação Consultada

Declaração de Salamanca. Salamanca 1994

Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro (LBSE)

Decreto - Lei nº43/89, de 3 de Fevereiro

Decreto - Lei n.º 172/91, de 10 de Maio

Decreto - Lei n.º319/91, de 23 de Agosto

Decreto - Lei nº6/2001, de 18 de Janeiro

Decreto - Lei nº3/2008, de 7 de Janeiro

Decreto - Lei nº174/77, de 2 de Maio

Decreto - Lei nº243/87, de 15 de Julho

Decreto - Lei nº35/90, de 25 de Janeiro

Despacho Conjunto nº105/97

Despacho nº 59/79

Despacho Conjunto 36/SEAM/SERE/88

Despacho Conjunto nº 173/ME/91

Despacho nº 178-A/ME/93

Parecer nº 3/99 do Conselho Nacional de Educação