

RUI TIAGO LOPO MOURA

**ORGANIZAÇÃO DA ESCOLA E AS
NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS**

Orientador: Professora Doutora Maria do Carmo Clímaco

**Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias
Faculdade de Educação Física e Desporto**

Lisboa
2011

RUI TIAGO LOPO MOURA

ORGANIZAÇÃO DA ESCOLA E AS NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS

Seminário/Relatório de Estágio apresentado
com vista à obtenção do Grau de Mestre no
Ensino da Educação Física e do Desporto nos
Ensinos Básico e Secundário conferido pela
Universidade Lusófona de Humanidades e
Tecnologias.

Orientador: Professora Doutora Maria do Carmo Clímaco

**Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias
Faculdade de Educação Física e Desporto**

Lisboa
2011

Agradecimentos

Várias foram as pessoas que contribuíram, de formas diversas para a realização deste estudo, que gostaria de aqui deixar o meu reconhecimento.

À professora Maria do Carmo Clímaco, pelo seu apoio, orientação e acompanhamento em todas as fases do trabalho, em suma, por ter dado um significado real ao termo "Orientadora".

Aos colegas professores de Educação Física que se disponibilizaram para ser entrevistados no âmbito deste estudo.

Aos familiares mais próximos, em especial à minha Mãe, que sempre me acompanhou em todas as etapas do meu curso com bastante amor, carinho, compreensão e acima de tudo apoio.

À grande responsável por ter escolhido este rumo profissional, professora Conceição Roriz.

Aos colegas de curso e amigos, Ana Belo, Ricardo Ribeiro, Inês Batista, Selma Ribeiro, Rui Coelho, André Flores, Miguel Ventura, que de forma mais ou menos presencial, sempre me apoiaram e motivaram para a conclusão deste trabalho, que representa o fechar de um ciclo de cinco anos.

Aos meus amigos de sempre, Diogo, Nuno, Pedro, André e Diogo R., pelo apoio incondicional.

A todos, o meu humilde agradecimento.

Resumo

Este estudo tem como objetivo analisar as entidades que interagem entre si para tornar a Escola verdadeiramente inclusiva: Órgãos de Gestão e Professores.

Se no caso dos primeiros, estamos a falar de decisões a dois níveis, pedagógico e organizacional, como por exemplo a nível dos processos de avaliação, ou no estabelecimento de um critério de atribuição das turmas aos professores mais experientes, logo mais capazes para lidar com estas dificuldades inerentes aos alunos com NEE, no caso dos professores falamos exclusivamente de decisões a nível pedagógico, relacionadas com formas de organização, construção de currículo, formações de grupos ou a definição de tutorias durante a aula.

A recolha de dados, feita a partir de um conjunto de entrevistas a professores e directores de escolas, e a sua análise qualitativa permitiu apurar que no caso dos professores, as decisões tomadas têm ido ao encontro dos estudos actuais, com métodos de trabalho que assentam no trabalho cooperativo (Johnson, & Johnson, 1990) como meio de promover a inclusão destes alunos no seio de uma turma regular.

Em relação às escolas analisadas, não existem critérios consistentes para distribuição dos alunos com necessidades educativas permanentes por diferentes turmas, com desrespeito do quadro normativo, nem para a atribuição de turmas aos professores. o que na prática significa que frequentemente as turmas com mais alunos portadores de necessidades educativas especiais são atribuídas de forma aparentemente aleatória, recaindo nos professores em início de carreira e em estágio pedagógico, a quem é pedido que façam as pontes entre a escola e as respectivas famílias, entre a investigação e a prática lectiva, numa relação contínua de estudo, reflexão e acção.

Palavras-chave: Escola Inclusiva, Educação Física, Necessidades Educativas Especiais

Abstract

This qualitative based study, aims at analyzing the interactions between the two entities responsible for promoting inclusive schools: Governing Bodies and Teachers.

Supported by the legal framework concerning the conditions to include Special Needs Students in regular schools, the former are the ones responsible for, at educational and organizational levels, establishing the guidelines for learning assessment and setting the criteria for assigning students to classes and classes to teachers. The teachers are in charge of decisions concerning the field work, such as the relationships with families, the issues of classroom work, and of responding to students' learning needs, may these be permanent or occasional. Regardless of their experience in classroom teaching, it is the responsibility of each teacher to care for their classroom inclusiveness, taking care of the specificities of the Special Needs Students allocated to their classes, and taking decisions concerning the classroom organization, the composition of the working groups, the curriculum administration and the involvement of all students in tutoring the “special” ones, so that they may be included as successful class members, according to the level of expectations designed for their conditions.

Governing Bodies and teachers behaved differently in responding to the interviews designed for this study, teachers being more open to talk about their conditions of work, their teaching strategies and working methods. These are based on classroom cooperative work, coping with the current research findings on the same issues of inclusion in regular school settings. It is up to them to bridge school and families, knowledge and practice, self-study, reflection and action.

Governing bodies, however, revealed to be more inconsistent in assigning teachers to classes, and in allocating Special Needs Students to regular classes, often skipping what is established in the national norms.

Keywords: Inclusive School, Physical Education, Special Educational Needs

Lista de Acrónimos

NEE - Necessidades Educativas Especiais

PNEF - Programas Nacionais de Educação Física

EF - Educação Física

CP - Conselho Pedagógico

CIF – CJ - Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde
Crianças e Jovens

PEI - Plano Educativo Individual

CEI - Currículo Educativo Individual

AEC - Atividade de Enriquecimento Curricular

Índice

Agradecimentos.....	3
Resumo.....	4
Abstract	5
Lista de Acrónimos	6
I - Introdução.....	9
II - Enquadramento Conceptual	14
1 -Percurso histórico	14
2 - Integração e Inclusão	17
2 - A Organização da Escola.....	21
3 - O Trabalho do Professor	29
III - Método	35
1 - Desenho do estudo	35
2 - Sujeitos	36
3 - Instrumentos e procedimentos	37
IV - Análise dos dados	39
1 - Dados estatísticos.....	39
2 - Entrevistas a Professores	40
2.1 - Formação académica.....	41
2.2 - Constituição de turmas e ambiente relacional nas turmas	42
2.3 - Recursos.....	45
2.4- Planeamento e Avaliação.....	46

V – Conclusões	53
Referências Bibliográficas	56
Anexos	58

I - Introdução

“Não há dúvida de que uma das tarefas mais prementes para o progresso educativo nos anos 90 é decidir como responder de forma eficaz às necessidades educativas de um número crescente de alunos com características diversas que representam um grande desafio às escolas que os atendem; de forma particular, os alunos com necessidades educativas especiais.” (Wang, 1994, citado por Ainscow, Porter & Wang, 1997, p. 51)

O parágrafo que aqui surge apresentado tem como objetivo ilustrar por um lado uma preocupação que remonta já desde há 16 anos atrás, na Conferência Mundial sobre a Educação organizada pela UNESCO em Salamanca, mas por outro lado, serve exatamente para realçar o princípio que servirá de base a todo o estudo que de seguida irá ser apresentado.

O presente estudo, tem como objetivo, retratar e analisar o modo como as escolas se organizam internamente, tendo em vista a promoção da inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE) no ensino escolar regular. A necessidade de analisar esta problemática, surge na sequência da análise da situação profissional pessoal, em que foram identificadas algumas dificuldades, resultantes do contacto próximo com alunos com estas características.

Ao longo do último ano letivo, e com o contato próximo com estes alunos, a necessidade de procurar mecanismos que ajudassem a minorar as dificuldades sentidas foi aumentando. Essas dificuldades encontraram-se relacionadas essencialmente com a área da avaliação/planeamento. As dificuldades relacionavam-se com a capacidade de avaliar quais as matérias que deveriam ser prioritárias para os alunos com NEE, e de seguida optar no planeamento por formas de organização ou estratégias de ensino que por um lado estimulassem o desenvolvimento dos alunos, mas por outro fossem propícios a situações de inclusão no seio da turma. A experiência académica revelou-se numa fase inicial insuficiente para delinear estratégias que fossem ao encontro destes dois objetivos. Apesar disso, com alguma investigação, troca de impressões entre colegas professores e alguma experimentação, foi possível encontrar algumas soluções para alguns destes problemas. Aproveitando o à vontade que os alunos tendem a

demonstrar nas suas relações, em cada aula foi nomeado um aluno que acompanharia mais de perto o colega com NEE. Este trabalho era realizado dentro do grupo de trabalho, facilitando assim a inclusão deste aluno junto dos seus colegas. Além disso, as atividades previstas para estes alunos foram sempre de matérias idênticas às que os seus colegas realizavam, de modo a evitar que os alunos se sentissem diferentes dos restantes. As dificuldades pontuais que foram surgindo, e para as quais não me encontrava preparado foram sendo resolvidas à medida que foram surgindo, como por exemplo algumas crises de indisciplina esporádicas relacionados com o estado emocional dos alunos com NEE, em determinados dias. Nesses casos, foi sempre pedido a alguns dos colegas que ficassem mais junto a esses alunos no sentido de os acalmarem, o que se revelou como sendo uma medida bem sucedida. Uma última medida no sentido de desenvolver a inclusão destes alunos foi a atribuição de tarefas regulares que os fizessem sentir alguma responsabilidade, como por exemplo a nomeação de um destes alunos como responsável por transportar o carro do material, para as aulas de exterior.

Assim sendo, pareceu importante analisar de forma mais aprofundada, o modo como os três pilares que servem de base ao processo de inclusão de alunos com NEE, nomeadamente, a organização da Escola, as situações de NEE e o trabalho desenvolvido pelos Docentes interagem entre si, no sentido de tornarem as nossas escolas mais inclusivas. A importância destes três pilares resulta da interação que se exige entre esses três elementos. Cabe à Escola adaptar-se, criando as condições adequadas aos alunos com NEE. Por outro lado, o professor, pelo contato próximo que mantém junto dos seus alunos, e pela influência direta que as suas decisões têm sobre estes mesmos alunos, desempenha um papel de relevo significativo.

Para tal, no âmbito de um estudo exploratório foram conduzidas entrevistas a professores, assim como a membros do Conselho Pedagógico de 5 escolas da área de Lisboa, com o objetivo de analisar, à luz da atual legislação em vigor, que tipo de decisões são tomadas visando tornar estas escolas tão inclusivas quanto possível.

As decisões relativas aos alunos com NEE a serem analisadas neste estudo, assentam essencialmente em dois níveis: meso (Escola) e micro (aula). No caso do primeiro, estarão a ser analisadas as decisões dos órgãos de gestão da escola, essencialmente do Conselho Pedagógico, enquanto "*(...) órgão de coordenação e*

supervisão pedagógica e orientação educativa do agrupamento de escolas ou escola não agrupada, nomeadamente nos domínios pedagógico-didático, da orientação e acompanhamento dos alunos e da formação inicial e contínua do pessoal docente e não docente" (DL 75/2008, art. 31º)

No que diz respeito às decisões ao nível da aula, estas dizem respeito particularmente às opções tomadas pelo professor, visando adequações de ensino, no que se refere quer nas formas de organização, quer no processo de avaliação, em resultado da sua análise das necessidades bem como das capacidades dos seus alunos, em particular dos alunos com NEE.

Todas estas opções estarão sempre dependentes do grau de autonomia que Escola e Professores detêm. Esta autonomia está consagrada nos normativos, como pode ser confirmado pelo Decreto-Lei Nº 75/2008 do Ministério da Educação, quando refere " *A autonomia é a faculdade reconhecida ao agrupamento de escolas ou à escola não agrupada pela lei e pela administração educativa de tomar decisões nos domínios da organização pedagógica, da organização curricular (...)*" (DL 75/2008, art. 8º) . Esta mesma autonomia permite às escolas tomar decisões, de acordo com a realidade em que se encontram inseridas, nomeadamente as características da sua população escolar, no sentido de promover não só o seu sucesso educativo, mas também o seu desenvolvimento pessoal e social.

Em termos de decisões curriculares, e especificamente falando da disciplina de Educação Física, os Programas Nacionais de Educação Física (PNEF) representam os principais guias que regulam muitas das decisões tomadas pelos professores desta disciplina. No entanto aqueles não contemplam nos seus princípios, nem seria esse o seu propósito, as estratégias a aplicar no caso dos alunos com Necessidades Educativas Especiais, mas encerram em si uma série de princípios que visam possibilitar aos alunos, "*(...) a exploração das suas possibilidades de atividade física adequada*" (PNEF, 2001).

Estes princípios surgem aliás no seguimento do que está presente na própria Constituição da República, em vários artigos ao longo de todo o documento, nomeadamente os artigos 43º, 71º, 74º e 79º. Destes gostaria de salientar o artigo 43º onde se encontra expresso o princípio associado à liberdade de aprender e ensinar,

especificamente o ponto 1 onde se afirma explicitamente, “*É garantida a liberdade de aprender e ensinar*” (Constituição da Republica, 1976). Outro artigo importante para entender a problemática do ensino, especificamente associada aos alunos com NEE, é o artigo 74º onde se expressa o “*(...) direito ao ensino com garantia do direito à igualdade de oportunidades de acesso e êxito escolar*” (Constituição da Republica, 1976). Por último gostaria de chamar a atenção para o artigo 71º, que diz respeito especificamente aos cidadãos portadores de deficiência. Neste artigo, o ponto 1 ilustra claramente que “*Os cidadãos portadores de deficiência física ou mental gozam plenamente dos direitos e estão sujeitos aos deveres consignados na Constituição, com ressalva do exercício ou do cumprimento daqueles para os quais se encontram incapacitados*” (Constituição da Republica, 1976).

Estes são os princípios que visam realçar essencialmente duas questões importantes: se por um lado a Constituição da Republica defende nos seus princípios a garantia de ensino a todos, com condições que permitam alcançar o sucesso a todos os alunos.

No que diz respeito à temática em análise neste estudo, importa analisar particularmente as decisões que contribuíram de forma mais significativa para a evolução de um ensino integrativo, para um ensino inclusivo, e estas resultam de um longo percurso, para o qual contribuiu de forma muito significativa o Relatório Warnock. Foi exatamente com este Relatório Warnock, apresentado no Reino Unido em 1978, que o conceito de Necessidades Educativas Especiais começou a ganhar força, e acima de tudo, que as escolas passaram a ter como presente a necessidade de adaptações curriculares tendo em vista a garantia de sucesso destes alunos (Warnock, 1978).

Em termos históricos, o modo como temos vindo a encarar as pessoas que evidenciam NEE, ou portadoras de deficiências tem vindo a evoluir, desde momentos de total segregação, à atualidade, onde o movimento pela inclusão ganha relevância. Ao longo desta evolução, a análise da História permite-nos identificar um período em que a opinião generalizada era precisamente a de que todos os indivíduos cujas características físicas ou cognitivas fossem diferentes das que eram consideradas convencionais, deveriam ser institucionalizadas. Esta teoria assentava na premissa de que estávamos perante casos clínicos, para os quais as escolas tradicionais não eram alternativa, dando

origem ao aparecimento de inúmeras instituições especializadas em surdez ou cegueira, por exemplo. Estávamos então na fase da Institucionalização (Silva, 2011).

Neste estudo, será apresentada, de forma breve, a evolução que esta problemática sofreu, desde uma política de segregação, passando inclusive por uma fase de institucionalização, até aos dias de hoje, num percurso que visa "*(...) organizar o ensino de modo a que todos aprendam com todos, sem receio de que os "bons alunos" sejam prejudicados com isso, e os "maus alunos" pouco ou nada evoluam (...)*". (Silva, 2011, p. 9)

Espera-se no final deste trabalho, poder apresentar algumas respostas, para este problema tão atual, e particular.

II - Enquadramento Conceptual

1 -Percurso histórico

A problemática da inclusão dos alunos com NEE, ou portadores de deficiência, tem vindo a ser alvo de análise ao longo dos anos, do mesmo modo como tem vindo a evoluir.

Desde os tempos mais remotos que os indivíduos portadores de deficiência sempre se viram alvo de tratamento diferenciado, desde a execução, passando pela associação a intervenções demoníacas, e conseqüente *segregação*. Apenas Na Idade Média se começa a evidenciar algum “sentimento de piedade” para com estes indivíduos, com o aparecimento das primeiras *instituições*, com origem em ordens religiosas. Estas instituições não tinham no entanto a função de tratar este tipo de patologias, mas sim apenas albergar estas pessoas, dando-lhes alguma segurança (Silva, 2009).

O desenvolvimento da medicina e dos estudos sobre determinados distúrbios relacionados com a visão e a surdez, por exemplo, bem como o desenvolvimento da ciência experimental como método de trabalho científico, contribuíram para o que se pode chamar de uma fase orientada para as questões terapêuticas. A defesa da institucionalização destes indivíduos tinha como objetivo não só assistir mas acima de tudo estudar e procurar soluções. Foi exatamente durante este período que começam a surgir algumas instituições especializadas por exemplo na surdez ou cegueira, dando origem por exemplo ao método de escrita e leitura em braile, ainda hoje utilizado (Silva, 2011).

Após a 2ª Guerra Mundial, e com as crescentes preocupações de caráter social surge o movimento da *integração*. Este conceito, aplicado à Educação implicava que os alunos com NEE, ou portadores de deficiência, deveriam ser introduzidos no ensino regular, sem que no entanto fosse necessário proceder a qualquer adaptação em função da especificidade das suas necessidades, princípio que aliás se poderia observar na sociedade em geral (Silva, 2011).

Hoje, na sequência do desenvolvimento científico, especificamente nos campos médico e do comportamento social, defende-se uma perspectiva de *inclusão*, que assenta na premissa que não cabe só ao aluno adaptar-se à realidade em que vive, mas cabe sobretudo à escola tomar opções, no sentido de mudar o seu funcionamento, adaptando-o às necessidades e capacidades destes alunos em particular (Silva, 2011), como alternativa às suas limitações ou incapacidades de adaptação ao espaço e ao funcionamento escolar.

Para esta nova consciencialização, muito contribuíram os trabalhos desenvolvidos por diferentes organizações internacionais, com destaque para a UNESCO, e as suas intervenções no campo do estudo, divulgação e discussão das questões associadas à problemática da exclusão de um largo número de pessoas diferentes, só porque tinham necessidades específicas para poderem realizar os seus percursos escolares. A urgência de alargar as preocupações e o debate sobre as questões da *inclusão*, deu origem, nomeadamente, à organização das duas conhecidas conferências mundiais, das quais resultaram documentos como a Declaração de Jomtien, datada de 1990, e a Declaração de Salamanca, de 1994.

No caso da primeira, esta incidiu particularmente sobre a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem, acima de tudo no direito universal à educação, de onde podemos retirar princípios que contribuíram mais tarde para o desenvolvimento de um pensamento mais inclusivo. Apesar da sua importância, a Conferência de Jomtien defendia a noção de integração, e não ainda a de inclusão. Quer isto dizer que da referida conferência, resultaram princípios que assentavam na necessidade dos alunos com NEE, integrarem o ensino regular, sendo aliás esse um direito que lhes assiste, mas adaptando-se eles próprios à realidade que viriam a encontrar, ideia presente em artigos como o ponto 5 do artigo 3, referente ao dever de proporcionar um ambiente adequado à aprendizagem ou a necessidade de tomar medidas que garantam aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência a igualdade de acesso à educação, como parte integrante do sistema de ensino (UNESCO, 1990)

A conferência mundial de Salamanca realizada em 1994 incidiu especificamente sobre a área das Necessidades Educativas Especiais e contou com delegados de 88 governos, e 25 organizações internacionais.

Se por um lado reforça o que já tinha sido defendido em Jomtien, em 1990, ao afirmar que toda a criança tem direito fundamental à educação, e a quem deve ser dada oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem, vai mais longe nas premissas resultantes desta conferência. A Declaração de Salamanca, que resultou desta Conferência, teve o mérito de ser mais específica no que diz respeito aos objetivos a que se propunha. De entre os compromissos que saíram desta conferência mundial, podemos encontrar questões como a necessidade de os alunos que evidenciem necessidades educativas especiais frequentarem a escola regular, cabendo às escolas que adotem estes princípios de inclusão, combater as atitudes discriminatórias, contribuindo para a construção de uma sociedade mais inclusiva, e acima de tudo, alcançando educação para todos (UNESCO, 1994).

Em suma, a diferença mais marcante entre estas duas conferências mundiais reside no fato de ter sido registada uma evolução na premissa que lhes serve de base. No caso da Conferência de Jomtien, defendia-se uma ideia de integração, introduzindo-se medidas adicionais para dar resposta às necessidades dos alunos com NEE, mas mantendo o sistema educativo virtualmente inalterado (Ainscow, 1995, in Ainscow, et al 1997), ao passo que na Declaração de Salamanca, o foco incide mais sobre os princípios da Inclusão, especificamente sobre a necessidade de adaptação das escolas.

2 - Integração e Inclusão

Os conceitos de *Integração* e *Inclusão*, embora assentem em premissas diferentes, encontram-se direcionados para o mesmo grupo social: alunos com NEE de carácter permanente. A legislação em vigor atualmente define NEE de carácter permanente como "(...) *alunos com limitações significativas ao nível da atividade e da participação num ou em 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, de autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social*" (Dec. Lei Nº 3/2008).

Quer isto dizer, que no âmbito do disposto nos normativos atuais, é reconhecido a todo o aluno que evidencie limitações no campo cognitivo, motor, afetivo ou social, a necessidade de adequações no seu processo de ensino que lhe permitam sentir-se incluído numa escola regular.

Ao falarmos de dois conceitos tão diferentes como *Integração* e *Inclusão*, importa em primeira análise definir claramente, o que cada um deles retrata.

Estudos já realizados definem *Integração* como um conceito acompanhado "*da conceção de que se devem introduzir medidas adicionais, para responder aos alunos especiais, num sistema educativo que se mantém nas suas linhas gerais, inalterado (...)*". O mesmo autor, define *Inclusão* como um conceito que implica um processo de "*(...)reestruturação das escolas, de modo a que respondam às necessidades das escolas*" (Ainscow, 1995, citado por Ainscow, Porter & Wang, 1997, p. 13). Facilmente podemos desde já identificar uma diferença significativa. Enquanto no primeiro caso, referimo-nos à necessidade do aluno se adaptar à realidade, no segundo caso, a sociedade reconhece as diferenças e aceita o aluno, adaptando a realidade, para que este aluno tenha as condições mais adequadas às suas características.

Para que isto se verifique, torna-se necessário que os estabelecimentos de ensino compreendam e aceitem estas características, e se organizem no sentido de promover o sucesso destes alunos, sucesso esse que se espera seja tanto académico, como pessoal.

Mas Inclusão não é necessariamente garantia de *Educação Inclusiva*. Pode afirmar-se que um aluno está "incluído", pelo simples facto de partilhar com os seus colegas o mesmo espaço físico. No entanto, se as atividades que este desenvolve são manifestamente diferentes das que os seus colegas realizam, resultante das suas limitações, estaremos a integrá-lo, mas privando este aluno de interagir com os seus colegas, de ser parte activa de um grupo com os mesmos direitos e obrigações e de desenvolver hábitos e capacidades de trabalho colaborativo que de outra forma estariam ao seu alcance.

Ao falarmos de *Educação Inclusiva* significa-se que a Escola proporciona a todos os seus alunos, independentemente das suas características ou dificuldades, "(...) *interação de aprendizagens significativas a todos os seus alunos, baseadas na cooperação e na diferenciação inclusiva*" (Silva, 2011, p. 18).

Quer isto dizer que a escola, ao incluir, se obriga a proporcionar aos seus alunos a possibilidade de interagirem entre si, independentemente das diferenças que possam existir, usando sim essas mesmas diferenças como forma de estimular o desenvolvimento dos alunos, adotando metodologias de trabalho colaborativo com os alunos.

Não se trata de uma questão de palavras de significados próximos, mas de diferenças conceptuais substantivas. A passagem de um conceito para outro obrigou a inúmeras alterações não só no modo de pensar, mas acima de tudo no modo de agir, passando de uma focalização no aluno-sujeito com necessidades educativas especiais, concebido como "deficiente", numa perspectiva mais tradicionalista, focalizada na obrigação cívica da integração, para uma perspectiva mais inclusiva, onde o aluno com necessidades educativas permanentes é visto como ator num grupo-turma, necessitando de respostas curriculares diferenciadas e específicas, como em princípio todos os elementos do grupo necessitam, se tivermos em atenção as suas características próprias, os seus ritmos de aprendizagem ou os seus percursos escolares, por exemplo.

A mudança de paradigma trouxe consigo a preocupação de desenvolver programas de formação de professores que abrangessem um conjunto de estratégias de ensino e de trabalho em sala de aula que pudessem contrariar uma cultura de "tratamento à parte", em vez de tratamento diferenciado, princípio presente em varias

obras como é exemplo a afirmação *"Um empenhamento na educação integrada ou inclusiva significa que os professores, as escolas e a comunidade procuram resolver os problemas de tal modo que seja respeitada a integridade da escola enquanto organização, e não ponha em risco a admissão dos alunos com deficiência"* (Porter 1994, citado por Ainscow, et al 1997, p. 38)

O quadro seguinte sintetiza o que de essencial distingue as duas abordagens, pondo em evidência, que não se trata só de duas maneiras diferentes de tratar os alunos portadores de necessidades educativas especiais em contexto escolar, mas de dois paradigmas que se distinguem pelo modo como se tratam (numa abordagem tradicional) ou (numa abordagem inclusiva) se “naturalizam” as diferenças entre alunos e se procuram as estratégias tão individualizadas ou personalizadas, quanto possível, numa perspectiva de implementação flexível do currículo prescrito. As respostas individualizadas só o podem ser se enquadradas numa filosofia de acção cooperativa permanente, que envolva toda a turma, tornada co-responsável pelo sucesso possível de todos os companheiros.

Abordagem Tradicional	Abordagem Inclusiva
Focalização no aluno	Focalização na turma
Avaliação do aluno por especialistas	Avaliação das condições de ensino/aprendizagem
Resultados da avaliação traduzidos em diagnóstico/prescrição	Resolução cooperativa dos problemas
Programa para os alunos	Estratégias para os professores
Colocação num programa apropriado	Adaptação e apoio na classe regular

Tabela 1- Perspectivas alternativas na prática da educação especial (Porter, 1994, in Ainscow et al, 1997)

A responsabilidade de pensar e decidir quais as adaptações necessárias para tornar uma escola não apenas integrativa, mas acima de tudo, inclusiva, não se resumem apenas a um órgão, ou a um grupo de profissionais ligados ao ensino. Estas decisões repartem-se essencialmente entre dois níveis, nomeadamente, ao nível da escola e ao nível da aula. Se no primeiro caso estas decisões estão enquadradas no âmbito de atuação de órgãos como o conselho pedagógico, ou o conselho de turma, no segundo

caso estamos perante decisões ao nível micro, ou seja, ao nível da unidade de aula, logo, da responsabilidade do professor, as quais resultam da sua avaliação das capacidades e necessidades do aluno, e conseqüente prescrição de situações de aprendizagem que promovam o seu desenvolvimento.

A Escola representa uma amostra do que a sociedade é na realidade. Quer isto dizer, que nela podemos observar praticamente os mesmos comportamentos e as mesmas sinergias que observamos na Sociedade em geral. A Humanidade passou ao longo da História por diversas fases na sua evolução no modo como tem encarado os cidadãos que evidenciam NEE, ou portadores de deficiência. Será que a Escola acompanhou esta evolução?

2 - A Organização da Escola

Nesta secção procurámos saber como as escolas se organizam internamente, no sentido de providenciar respostas a uma série de dificuldades, inerentes à frequência dos alunos com NEE em Educação Física, no ensino regular. Serão considerados vários pontos-chave, como por exemplo o grau de autonomia que as escolas detêm, e que lhes permite tomar decisões importantes em relação aos alunos com NEE, assim como os níveis de decisão existentes na escola.

Este processo de mudança conceptual e de práticas sociais e escolares não foi feito de forma fácil. Pelo contrário, foi um trabalho que teve tanto de importante como de complexo, cujos resultados foram evoluindo desde a preparação e realização da Conferência de Jomtien, até à redação e divulgação da Declaração de Salamanca, onde o conceito de inclusão ganha força. O conceito de escola inclusiva assenta no princípio da adequação da educação aos alunos com necessidades especiais, em escolas regulares (Hegarty, 1994 citado por Rodrigues 2001).

Como já referido, a evolução do pensamento vigente nas nossas escolas veio sofrendo alterações ao longo dos anos. Numa abordagem mais tradicional, era defendido que o aluno com NEE deveria ser acompanhado por especialistas, e sujeito a um programa de ensino especial, afastando-o desta forma do contacto com os seus colegas, privando-o assim das vantagens do contacto social com alunos da mesma faixa etária. Hoje defende-se uma abordagem inclusiva focada essencialmente na turma, e não no aluno com NEE, inserindo-o na sua turma regular, e sujeitando-o a métodos de trabalho cooperativo com os seus colegas como mecanismo de desenvolvimento das suas capacidades.

Para que este tipo de decisões possa ser tomado é necessário que às escolas seja dada a autonomia necessária para tal.

A autonomia da Escola foi inicialmente abordada no Decreto-Lei 43/89. Este documento, conhecido na altura como o "Decreto da Autonomia" foi um dos primeiros documentos em que se reconhecia a diversidade de realidades entre as várias escolas, e a conseqüente necessidade de conferir às escolas a capacidade de decidir em conformidade com essa mesma diversidade. Apesar deste importante passo, os

princípios nele presentes esbarraram em dificuldades de implementação, pois a sua regulamentação nunca foi efetivada.

Diplomas sucessivos relativos à administração e gestão das escolas, como o Dec-Lei 172 /91 e o Dec-Lei 115-A /98 abordaram a questão da autonomia das escolas, sem que a cultura prevalecente da centralização e da dependência das unidades periféricas do sistema educativo tornasse possível um verdadeiro estatuto de autonomia escolar.

Com o Decreto-Lei 75/2008 do Ministério da Educação, tenta-se resolver de certo modo esta incongruência, introduzindo um novo modelo de organização da Escola com novas estruturas e funções, e regulando ao mesmo tempo o grau de autonomia da Escola na tomada de decisões. Este documento obedece a alguns princípios orientadores com o intuito de cumprir determinados objetivos, sendo que entre eles podemos contar com a promoção da equidade social, criando oportunidades para todos, assim como a necessidade de assegurar as melhores condições de estudo e de trabalho, de realização e de desenvolvimento pessoal (DL 75/08, Artigo 4, alíneas b, c).

Em termos mais específicos, este mesmo documento descreve autonomia como sendo *"a faculdade reconhecida ao agrupamento de escolas ou à escola não agrupada pela lei e pela administração educativa de tomar decisões nos domínios da organização pedagógica, da organização curricular, da gestão dos recursos humanos, da acção social escolar e da gestão estratégica, patrimonial, administrativa e financeira, no quadro das funções, competências e recursos que lhe estão atribuídos"* (DL 75/2008, art. 8º). Quer isto dizer que a Escola vê reconhecida na lei a autonomia necessária que lhe permita tomar decisões de carácter pedagógico, no sentido de se poder autorregular, de acordo com a sua especificidade, e dentro dos parâmetros referidos pela instância superior.

Se estes princípios se aplicam aos alunos considerados "normais", mais sentido fará ainda aplicá-los aos alunos com NEE ou portadores de deficiência, isto porque a estes alunos é-lhes reconhecida uma especificidade que deverá ser sempre alvo de análise muito particular.

Ao falarmos de decisões importa clarificar a quem compete esta tomada de decisões. O mesmo Decreto-Lei enuncia os órgãos da Escola que compõem as áreas

administrativa e de gestão, nomeadamente o Conselho Geral, Diretor, Conselho Pedagógico e Conselho Administrativo.



Ilustração 1 - Órgãos de Gestão da Escola (DL 75/08, Artigo 10º)

No caso do Conselho Geral, este é composto por elementos de toda a comunidade escolar, desde representantes do pessoal docente, pessoal não docente, encarregados de educação, alunos, município e comunidade social, e de entre as suas funções compete-lhe a aprovação ou rejeição do projeto educativo, regulamento interno e planos de atividades. O Diretor encerra em si funções de gestão e administração pedagógica, cultural, administrativa, financeira e patrimonial. É ao Diretor de Escola que compete apresentar ao Conselho Geral o Projeto Educativo elaborado pelo Conselho Pedagógico (CP), para sua aprovação. O possibilidade de aprovar o Projeto Educativo de escola assume especial importância se tivermos em conta a participação dos Encarregados de Educação deste órgão, pela possibilidade de influenciar o rumo pedagógico da escola, através da aprovação ou não deste documento.

Quanto ao Conselho Administrativo, tem essencialmente competências de caráter administrativo e financeiro, pois compete-lhe elaborar os relatórios de contas de gerência, aprovar o projeto de orçamento anual assim como autorizar ou vetar despesas e pagamentos.

Para o estudo em causa, importa analisar de forma mais aprofundada as competências do órgão que poderá influenciar de forma mais significativa o processo pedagógico dos alunos, nomeadamente o Conselho Pedagógico. Este é um órgão de coordenação e supervisão pedagógica, assim como de orientação educativa da escola nos domínios pedagógico-didáticos (DL 75/08). Dele fazem parte os coordenadores dos vários departamentos curriculares, assim como representantes dos pais e encarregados de educação, alunos (apenas no caso dos alunos do ensino secundário), sendo o Diretor

o presidente deste órgão. De entre as várias competências deste órgão, interessa salientar algumas mais importantes para o estudo em causa, a saber, a elaboração do projeto educativo, definição de critérios gerais nos domínios do acompanhamento pedagógico e avaliação dos alunos, definição de princípios gerais nos domínios da articulação e diversificação curricular, dos apoios e complementos educativos e das modalidades especiais de educação escolar.

Este órgão reúne uma vez por mês, e é exatamente nessas reuniões mensais, que são tomadas decisões, respeitantes aos alunos com NEE, entre outros. São por isso situações privilegiadas para em conjunto, realizar um balanço mensal da efetividade das medidas adotadas até ao momento e realizar os acertos necessários. As decisões tomadas nessas mesmas reuniões são depois transmitidas a todos os docentes, através dos respetivos coordenadores de departamento, para serem implementadas.

Além de todas estas funções, o CP tem outra função importante para este estudo. Cabe ao CP dar o seu parecer ao Diretor quanto ao número de alunos por turma, para que este possa dar a sua recomendação fundamentada à Direção Regional de Educação. Esta ação assume especial relevo se tivermos em linha de conta que, à luz da legislação vigente, "*os grupos que integrem crianças com necessidades educativas especiais de carácter permanente, e cujo programa educativo individual assim o determine, são constituídos por 20 crianças, não podendo incluir mais de 2 crianças nessas condições*" (Despacho n. 13170, 2009). Apesar disso, é frequente verificar que nem sempre esta limitação é respeitada, assistindo a turmas não só com mais de 20 alunos, mas inclusive com mais de 2 casos de alunos com NEE de caráter permanente. Em muitas escolas não só o número de alunos com NEE por turma como a dimensão das próprias turmas pode ultrapassar o previsto no normativo.

Além destas estruturas, existem na escola várias outras que representam níveis privilegiados para a tomada de decisões no âmbito pedagógico, visando o sucesso multidimensional dos alunos, nomeadamente os Conselhos de Turma e os Departamentos Curriculares.

No caso do Conselho de turma, trata-se de um órgão do qual fazem parte os professores da mesma turma, em cujas reuniões se analisam os problemas e necessidades específicas dos alunos que a constituem. As reuniões de Conselho de Turma são convocadas pelo Diretor de Turma, elemento com funções importantes ao nível quer da coordenação, quer da supervisão curricular dos alunos, como se ilustra na tabela seguinte.

<i>Organização</i>	Coordenação dos aspetos relacionados com os alunos
<i>Mediações funcionais</i>	Alunos, Encarregados de Educação e Professores
<i>Curriculares e prática docente</i>	Gestão de uma equipa (conselho de turma). Planeamento, ação docente, coordenação, supervisão e avaliação

Tabela 2 - Funções do Diretor de Turma (Roldão, M. C., 2009)

É no Conselho de Turma que muitas vezes é analisada a necessidade de elaboração de um Plano Educativo Individual (PEI) para cada aluno com NEE de carácter permanente. O PEI é um documento que fixa e fundamenta as respostas educativas e respetivas formas de avaliação, ao mesmo tempo que documenta as necessidades educativas especiais do aluno (DL N°3/2008), ou seja, garante o direito à equidade educativa dos alunos com NEE de carácter permanente (Crespo, A., et al, 2008). Para que seja elaborado um PEI para um aluno, este deverá primeiro ser primeiro alvo de avaliação, com base na Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (Crianças e Jovens (CIF - CJ), avaliação essa resultante de suspeita de necessidades educativas de carácter permanente.

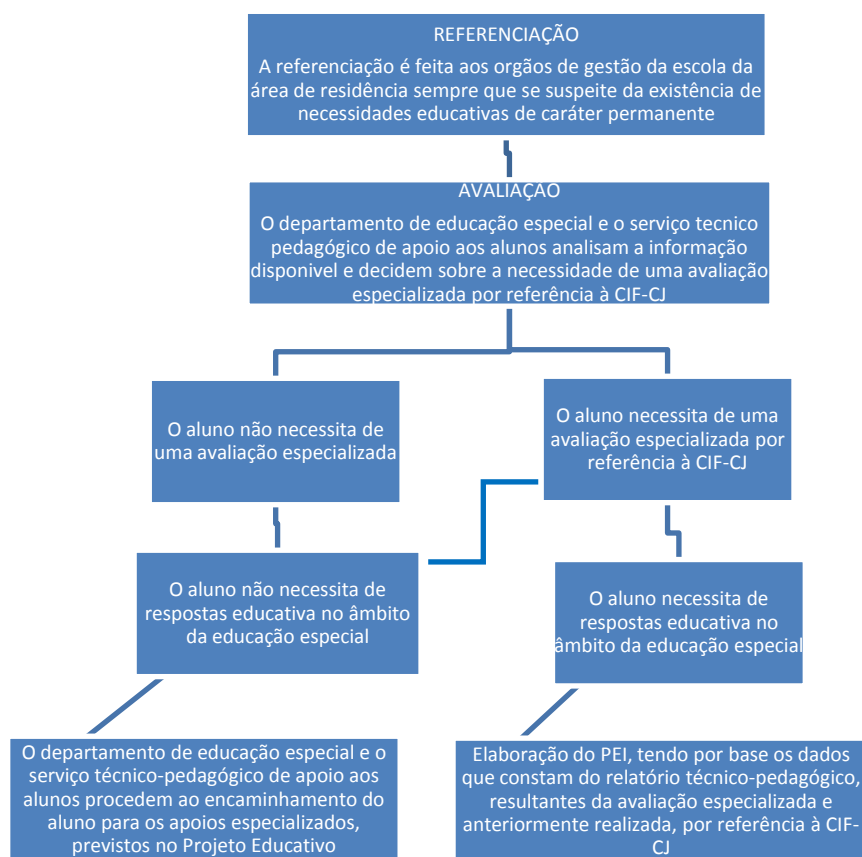


Ilustração 2 - processo de referência e avaliação. Crespo, A., et al (2008)

Na prática, isto significa que, após análise das capacidades do aluno, cabe ao Conselho de Turma a decisão de elaboração do plano de estudos adaptado para as capacidades daquele aluno. É ao mesmo tempo um documento que responsabiliza a escola e os encarregados de educação pela implementação de medidas educativas que promovam a aprendizagem e a participação dos alunos com NEE de carácter permanente, pois deverá resultar de um trabalho de conjunto entre estes dois intervenientes no processo educativo.

Ao contrário do que se possa pensar, o PEI é um documento dinâmico. Quer isto dizer que deverá ser alvo de constante reavaliação por parte do Conselho de Turma, e se necessário, alterado, para poder cumprir o seu objetivo principal, a promoção do sucesso do aluno.

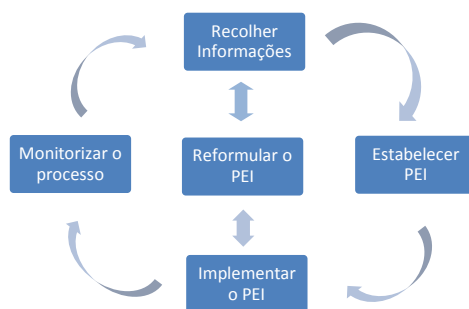


Ilustração 3 - Processo de Elaboração e Implementação do PEI, Crespo, A., et al (2008)

A conferência de Salamanca representou um marco importante para a evolução na abrangência do conceito de NEE associada às adaptações curriculares necessárias, na medida em que deixa de ser apenas uma temática associada à Educação, passando a representar uma problemática política e acima de tudo social. As questões da Educação Inclusiva ganham com esta conferência mundial uma nova relevância, e acima de tudo, originam novas preocupações, das quais é exemplo o ponto que refere que *“O currículo deverá ser adaptado às necessidades das crianças, e não vice-versa. Escolas deveriam, portanto, prover oportunidades curriculares que sejam apropriadas à criança com habilidades e interesses diferentes”* (Salamanca, 1994). Quer isto dizer que após avaliação, cabe à escola, recorrendo à autonomia dos seus órgãos, adaptar o currículo às características dos alunos que necessitem dessas mesmas adaptações.

A evolução do ensino especial em volta do conceito de “inclusão”, levou a que o número de alunos com NEE frequentando escolas regulares aumentasse consideravelmente desde 1997 até 2001, nomeadamente crescendo de 75% para 93% de alunos (Costa e Rodrigues, 1998, citado por Rodrigues 2001). Isto significa, que ao contrário do passado, a quase totalidade dos alunos nestas circunstâncias foram sujeitos aos processos de ensino numa escola regular, onde passaram a privar com outros alunos, com toda a importância que isso terá para o seu crescimento a nível social (Leitão, 2010). No entanto, este facto por si só não é garantia de uma escola verdadeiramente inclusiva, na medida em que são necessárias adaptações curriculares que nem sempre serão efetivadas.

Mas este empenhamento em tornar a escola mais inclusiva não depende como referido apenas das decisões ao nível da escola, mas depende sim de um esforço concertado entre professores, escola e comunidade envolvente, no sentido de resolver os problemas existentes, de tal modo que a integridade da escola seja respeitada enquanto organização, e não coloque quaisquer obstáculos à admissão de alunos com deficiência (Porter, 1994). Esta premissa visa combater uma ideia generalizada, segundo a qual o professor do ensino regular não detém competências suficientes de modo a garantir aos alunos com deficiência a qualidade de ensino de que necessitam (Little, 1985, citado por Porter, 1994).

Apesar das recomendações dos normativos atuais, a realidade ainda está longe do desejável. Têm vindo a ser dados passos importantes, como é exemplo disso o facto de a larga maioria dos alunos com NEE de carácter permanente se encontrarem hoje a frequentar o ensino regular. No entanto permanecem as dúvidas quanto às necessárias adaptações.

3 - O Trabalho do Professor

O professor representa o elemento do processo de ensino cujas decisões afetam os alunos de forma mais direta, tendo inclusive sido alvo de inúmeros estudos que deram origem a algumas abordagens, como a corrente de pensamento "*processo-produto*" (Walberg, 1991, citado por Sanches, 2011), que relaciona o modo de agir dos professores com os indicadores de eficácia, medidos pelo desenvolvimento de competências nos seus alunos.

Um das fases mais importantes do trabalho de um professor assenta no planeamento. O professor planeia ao longo de todo o ano. Planeia o seu ano letivo, a sua unidade didática, assim como todas as suas aulas. No seu planeamento deverá ter em conta essencialmente duas questões: necessidades e objetivos a alcançar. Para que possa realizar um correto planeamento é essencial avaliar de forma rigorosa. Estas são as fases mais importantes do trabalho de um professor.

Para que ambas as fases alcancem os objetivos respetivos, o professor deverá possuir o máximo de informação possível acerca de todos os seus alunos, nomeadamente, dificuldades sentidas em anos anteriores, situação pessoal ou familiar e claro, limitações que possam ter.

Aos professores, e em especial aos professores de Educação Física, cabe assegurarem-se de que possuem conhecimento prévio das limitações dos alunos que terão pela frente, do mesmo modo como deverão avaliar as competências dos seus alunos durante a fase Avaliação Inicial. É com base nas informações recolhidas nestes dois momentos que cada professor decidirá sobre as estratégias a adotar em relação aos alunos com NEE, como por exemplo a planificação para a classe como um todo, a utilização dos alunos como recurso à aprendizagem, através do trabalho cooperativo, e a "*(...)capacidade de modificar o planos e atividades, à medida que ocorrem, em resposta às reações dos alunos na classe*" (Ainscow, 1995, citado por Ainscow et al, 1997, p. 17). Estas decisões assentarão sempre, mais uma vez nos princípios presentes no currículo de Educação Física, especialmente ao defender que as situações de aprendizagem em Educação Física deverão ser "*inclusivas pois nenhum aluno pode ser excluído por finalidades ou aptidão insuficientes, nem por exigências gerais que deixem*

de considerar as suas possibilidades" (Currículo Nacional de Educação Física do Ensino Básico, 2001, p. 222).

Significa isto, que da mesma forma como um professor não exclui um aluno cujo aproveitamento escolar seja reduzido em relação aos seus colegas, não deverá da mesma forma fazê-lo, em relação a um aluno com NEE. Deverá sim optar pelas melhores formas de garantir que um aluno com estas características obtenha o já referido sucesso multidimensional.

Esse princípio está igualmente presente nos Programas Nacionais de Educação Física (PNEF) ao defenderem que ao professor cabe a responsabilidade de *"(...) escolher e aplicar as soluções pedagógicas e metodologicamente mais adequadas (...)"* (PNEF, 2001 p. 5).

Mas em que consistem as adaptações realizadas pelos professores de Educação Física nas suas aulas? Como já foi referido, o currículo inclusivo parte do princípio de que os alunos com NEE deverão sempre que possível realizar as mesmas tarefas que os colegas, ou seja, cumprir um currículo normal (Wang, 1994), sendo que as adaptações serão levadas a cabo nos critérios de êxito e não nas matérias. Assim sendo, o professor no seu planeamento deverá em primeira análise estabelecer as formas de organização e situações de aprendizagem que mais se adequam aos seus objetivos: desenvolvimento de competências em todos os seus alunos e promoção da inclusão dos alunos com NEE.

Para tal, o professor deverá planear para a sua turma como um todo, focalizando assim a sua atenção na classe, e utilizando a formação de grupos como ferramenta para diferenciar o ensino. Esta diferenciação é efetivada através da adaptação quer das condições de realização, quer dos critérios de êxito, e sempre utilizando o recurso mais eficaz ao dispor do professor, os alunos (Ainscow 1994, in Ainscow et al, 1997).

Em termos de currículo, sempre que possível o currículo deverá ser comum a todos os alunos, no sentido de garantir um ensino com níveis diversificados, e dar aos alunos todos a oportunidade de se envolverem de forma positiva nas atividades da turma. Um currículo inclusivo assenta assim em situações de aprendizagem que permitam aos alunos "aprender fazendo", baseadas no trabalho cooperativo entre alunos e professores, de modo a garantir uma aprendizagem significativa para cada aluno (Porter, 1994)

Este tipo de decisões que, como já foi referido, vão desde o modelo de formação de grupos, até às condições de realização, passando pelas situações de aprendizagem. Encontram-se no entanto limitadas pelo peso da Constituição, pelos PNEF, que regulam as suas decisões de forma geral, e pela autonomia que a escola dá ao seu professor, em função da legislação em vigor.

Um exemplo de um método de trabalho a ser utilizado pelos professores de Educação Física nas suas aulas, é o trabalho cooperativo. Este método de trabalho é uma das mais notáveis e férteis áreas teóricas, de pesquisa e prática na área da Educação. Aprendizagem cooperativa existe quando alunos trabalham juntos para alcançar objetivos de aprendizagem comuns. (Johnson & Johnson, 1999, citado por Johnson, Johnson e Stanne, 2000). Para além de promover a interação entre os alunos da turma, através da promoção do diálogo, é um método privilegiado para fortalecer as relações interpessoais, assim como permite ao grupo utilizar os recursos individuais de cada aluno, na procura de alcançar o êxito do grupo. Esta é uma questão importante quando falamos do método de trabalho cooperativo, na medida em que, ao contrário do trabalho em competição, onde cada um dos elementos tenta alcançar supremacia sobre os outros, o trabalho cooperativo assenta num modelo de equidade de troca de informação, num modelo de mutualidade, de dois sentidos, de verdadeira entreajuda em que se visam aprendizagens conceptuais (Johnson & Johnson, 1990).

Estudos realizados mostraram a existência de inúmeros métodos de trabalho cooperativo, desde o *“Learning Together”*¹ passando pelo *“Teams-Games-Tournaments”*², até ao *“Group Investigation”*³ (Johnson, Johnson & Stanne, 2000), todos eles assentando nos princípios do trabalho de grupo, tendo em vista o sucesso do grupo. *“A consistência dos resultados, e a diversidade dos métodos de aprendizagens cooperativas proporciona uma forte confirmação da sua efetividade”* (Johnson, Johnson & Stanne, 2000, p. 1),

Aplicado a turmas com alunos com NEE, este método de trabalho ganha um relevo totalmente diferente. Para estes alunos, a possibilidade de interagir com os seus colegas, quase "de igual para igual" é uma oportunidade de evolução privilegiada. Para

¹ Aprender Juntos

² Torneios de Jogos em equipa

³ Investigação em grupo

os restantes alunos, representa aquilo a que podemos chamar de "currículo oculto" na medida em que lhes permite desenvolver valores de tolerância e aceitação da diferença que de outro modo não desenvolveriam. Além desta vantagem, o trabalho cooperativo permite combater o sentimento de marginalização que muitos dos alunos com NEE acabam por vivenciar.

Existem no entanto alguns cuidados a ter ao recorrer a este método de trabalho, entre os quais, a função de porta-voz do grupo, que deverá ser rotativa, atribuindo assim este protagonismo a todos os elementos do grupo. Deverá também ser dado tempo aos elementos do grupo para definir entre si a divisão das tarefas, estimulando assim a sua capacidade de organização como de resto defendem vários autores, como é exemplo a afirmação "*O tempo destinado para a realização de uma atividade , que deve ser adequada para um trabalho que permita uma divisão de tarefa igualmente adequada, e ter uma utilidade prática para cada um dos elementos que constituem o grupo (...)*" (Silva, 2011 p. 31).

Uma das formas de organização que assenta num trabalho de grupo, a que alguns autores chamam de *Think-Pair-Share (Partilha de Ideias em Pares)* (Lyman, 1981, citado por Silva,, 2011). Este método assenta em cinco momentos:

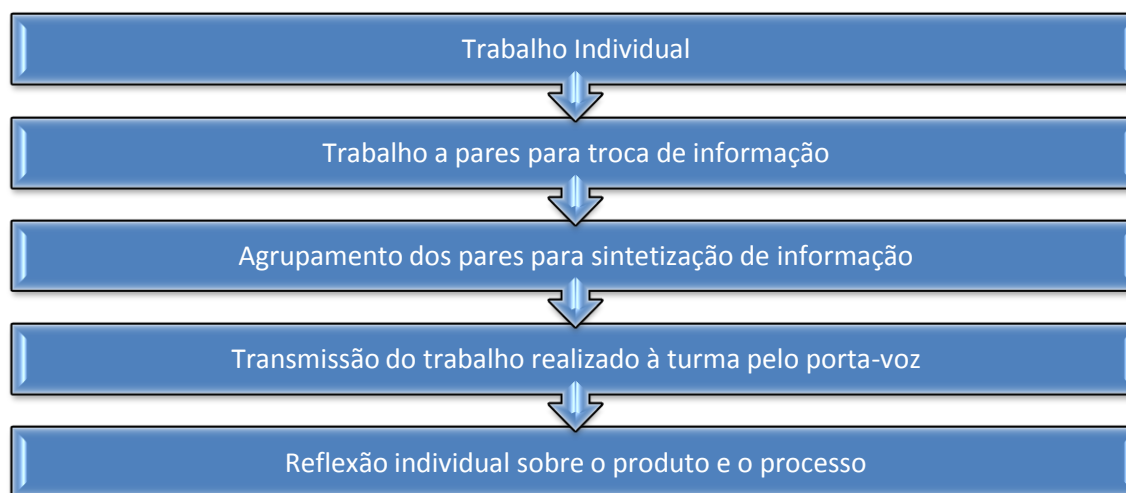


Ilustração 4- Think-Pair-Share. (Silva, 2011)

Este método de trabalho assenta essencialmente em duas premissas: análise mental do problema e trabalho de grupo, ou em pares, tendo em vista a resolução do problema. Um dos benefícios mais significativos desta metodologia é o de “forçar” à troca de ideias entre os elementos do grupo. Isto significa que para que o objectivo

estabelecido seja alcançado, é necessário o contributo de todos, sejam eles portadores de deficiência ou não.

Mas nem todo o trabalho do professor depende apenas de si. Se olharmos para a formação inicial dos professores de Educação Física (EF), podemos talvez questionar se estes se encontram preparados para enfrentar as dificuldades inerentes a ter nas suas turmas alunos com NEE. Esse problema poderá ser minorado de diversas formas, sendo que uma delas é o trabalho cooperativo entre os seus pares. As reuniões de grupo curricular são uma situação privilegiada para isso. No caso da EF, uma simples troca de impressão entre colegas, que evidenciem as mesmas dificuldades pode contribuir para ajudar a reduzir as dificuldades sentidas. Cada vez mais o caminho a seguir será o da troca de impressões em grupo, cooperando para tentar eliminar as dificuldades sentidas, como tenta ilustrar o autor da seguinte afirmação, "*A melhor forma de ter uma boa ideia é ter muitas boas ideias*" (Linus Pauling, consultado online, 2011). Quer isto dizer que de nada serve aos professores de EF a reclusão. Pelo contrário, esse tipo de postura leva à estagnação na sua afirmação que se deseja que seja contínua.

Num outro nível, compete ao presidente do CP, ou seja, ao Diretor da escola, prestar apoio aos professores nas suas dificuldades em resolver este tipo de problemas. O tipo de ajuda na solução destas questões passará muito não pela apresentação destas questões em CP para discussão e posterior apresentação de decisões, mas também pelo apoio através de ações de formação, se forem identificadas lacunas.

Todo este trabalho implica uma constante atualização dos conhecimentos por parte dos professores do ensino regular, e nesse campo, o papel da escola e do conselho pedagógico são fundamentais no sentido de proporcionar esses mesmos momentos de formação contínua. Estes momentos são de extrema importância na medida em que funcionam como um complemento da formação inicial dos professores.

Em suma, a questão da organização da escola em função dos alunos com NEE, revela-se bem mais complexa do que inicialmente se poderia prever. Para que consigamos alcançar um sistema de ensino verdadeiramente inclusivo, é imperativo que a tríade escola, comunidade envolvente e professor interajam de forma a garantir as melhores condições possíveis, que garantam a existência de situações que potenciem o sucesso de todos os alunos, possuam eles NEE, ou não. Para tal, ao contrário do que se possa

pensar, o currículo não deverá assentar na construção de currículos diferentes, que funcionem em paralelo, para alunos com e sem deficiência, mas deverá resumir-se à existência de um currículo apenas, com níveis de exigência diferenciados, adequados às competências e possibilidades dos alunos (Porter, 1994), (Wang, 1994). Não podemos partir do pressuposto errado de que os casos de alunos com NEE serão sujeitos às mesmas adaptações. Autores especialistas nesta matéria afirmam que, *“A educação motora proporcionada através da disciplina curricular de EF é um direito. Não é uma opção descartável. Porque é um direito, o nosso ponto de partida tem de ser que nenhum aluno pode ser dispensado dele”* (Rodrigues, 2003, p. 72) Quer isto dizer, que seja qual for a limitação que um aluno possui, existem dois pontos que terão sempre em comum: a necessidade de adaptações que tornem as suas aulas mais inclusivas, e a garantia de educação motora adequada.

III - Método

1 - Desenho do estudo

O estudo em causa baseou-se numa recolha de dados qualitativa, recorrendo a entrevistas semiestruturadas. Em complemento, tinha sido também previsto realizar observações nas cinco escolas que constituíam a amostra a estudar, no entanto tal não foi possível, na medida em que, em 4 delas, a respectiva autorização formal nunca foi confirmada. Com esta observação, procurava-se recolher dados sobre como o carácter inclusivo previsto nos currículos recomendados se reflectia no planeamento de aula, e no currículo em ação.

Por outro lado, o estudo em causa foi transversal, na medida em que os procedimentos de recolha e tratamento de dados foram aplicados nos mesmos moldes em todas as escolas que constituem a amostra, ou seja, as entrevistas foram baseadas no mesmo guião, e foram realizadas no mesmo período temporal. Para o presente estudo, existiu apenas um momento para recolha de dados.

Atendendo à natureza dos instrumentos escolhidos para recolha de dados, este poderia considerar-se um estudo indutivo, na medida em que o objetivo era o de tentar observar uma série de padrões de comportamento e ação, com recurso a uma grelha de observação. No entanto a mesma grelha foi elaborada, mas utilizada apenas na única escola que se disponibilizou para tal. não utilizada em todas as escolas⁴. Nessa observação de aulas tentar-se-ia observar situações de diferenciação de ensino, adequadas às necessidades dos alunos. Tinha-se como pressuposto que o planeamento de aula para estes alunos ia ao encontro do que a bibliografia específica recomenda para situações semelhantes. Este objectivo apenas foi possível realizar na escola de referência que não levantou qualquer objecção à observação de aulas tendo respondido prontamente ao pedido feito.

Além da revisão bibliográfica, foram realizados contactos com instituições de ensino especial, no sentido de recolher mais informação que pudesse permitir a construção da grelha de observação. Deste instrumento de observação constarão dimensões de análise como o tipo de tarefa realizada, forma de organização, e tipo de acompanhamento (tutor, ou professor), e interação com colegas (ver anexo 1 e anexo 2)

⁴ Utilizada apenas na escola de referência (ver página 47)

2 - Sujeitos

Para a realização deste estudo, foram seleccionadas como amostra deliberada cinco escolas do 2º e 3º ciclos, pertencentes da área de Lisboa, das quais fez parte a Escola Básica 2/3 de Telheiras Nº 1, pelo facto de desde há alguns anos contar com um número elevado de alunos com NEE na sua população escolar, ter um corpo docente treinado e competente para trabalhar com a diversidade de situações especiais que recebe, e reconhecida pela comunidade. Acresce ainda o facto de anualmente receber estagiários de EF junto de quem desenvolve competências profissionais de qualidade reconhecida.

Por estas razões, esta escola funcionou como instituição de referência, na medida em que é tida como uma escola bem sucedida na aplicação de medidas de inclusão no ensino. Para além das observações de aulas, foram ainda realizadas entrevistas a dois professores estagiários de EF nessa mesma escola.

No planeamento das entrevistas, para além dos professores estagiários, incluíram-se elementos dos órgãos de gestão de cada escola, nomeadamente o Director da escola e presidente do conselho pedagógico nas cinco escolas que constituíram a amostra, no sentido de apurar dados sobre as decisões tomadas por estes responsáveis. Apenas, em duas escolas foi possível entrevistar estes elementos seleccionados. A escolha dos professores estagiários de EF, foi determinada pela especificidade da disciplina, que pela sua natureza levanta dificuldades acrescidas a quem a leciona.

A disciplina de EF apresenta características que a tornam diferente das restantes. Em primeiro lugar, ao contrário das demais disciplinas, as aulas não se dão numa sala formal, mas sim em espaços de aula amplos, que poderão ser interiores (ginásios) ou exteriores (espaços polidesportivos), facto que decorre do facto de ser uma disciplina que assenta sobre actividade física moderada ou elevada. Este facto implica que ao contrário das outras disciplinas, é mais difícil ao professor manter o controlo sobre os seus alunos. Outra característica que contribuiu para a especificidade da EF é o facto de esta estimular o contacto físico directo entre alunos, atendendo à natureza das actividades envolvidas. Por último, a própria tipologia das actividades envolvidas torna a EF diferente das outras disciplinas, pelo facto de se apresentarem como tarefas fisicamente exigentes.

3 - Instrumentos e procedimentos

Os instrumentos que serviram de base a este estudo foram desenhados especificamente para responder aos objectivos propostos nesta investigação. A combinação de entrevistas a elementos dos órgãos de gestão e a professores das escolas seleccionadas tinha como objetivo poder descrever e compreender quais as decisões que a escola tomou no sentido de adaptar o sistema de ensino às necessidades destes alunos.

As questões que serviram de base a estas entrevistas assentaram em várias temáticas. Tentou-se saber juntos dos professores, quantos alunos tinham as suas turmas e quantos desses alunos se encontravam identificados como tendo NEE. Além disso, e de modo mais específico, os professores foram questionados sobre aos modelos de planeamento e de avaliação adoptados. O objectivo foi o de saber como os professores contemplavam os alunos com NEE no seu planeamento, nomeadamente quanto a formas de organização e de trabalho. Os professores foram também questionados quanto à frequência de situações de tensão e dificuldades de integração envolvendo estes alunos, como forma de analisar o modo como estes se inseriam nas turmas e se relacionavam com os restantes colegas. Foram também colocadas algumas questões relativas a três outras áreas: Recursos, Apoio da Comunidade Educativa e Formação. No caso da primeira, tentou-se analisar se os recursos à disposição do professor seriam adequados e suficientes ao seu trabalho, especificamente com alunos desta natureza. Quanto ao Apoio da Comunidade Escolar o objectivo era o de avaliar especificamente o nível de participação dos Encarregados de Educação na situação escolar destes alunos. Por último, em relação à dimensão da Formação, os professores foram questionados quanto à percepção da sua preparação para lidar com estes casos, assim como quanto à sua participação ou não em acções de formação que tenham tido lugar recentemente.

No que concerne à realização das entrevistas, cumpriram-se os procedimentos recomendados na literatura específica. Numa primeira fase foram enviados às escolas os pedidos de autorização para realizar nas suas instalações as observações de aulas, como planeado, e as entrevistas aos seis professores previamente seleccionados: professores de Educação Física em situação de estágio. Deste modo ficava garantida a comparabilidade da situação de todos os sujeitos a entrevistar. Só após estas diligências seriam efectivados os contactos quer com os professores de EF, quer com os membros dos órgãos de gestão das escolas que acederam ao solicitado. Estes pedidos de

autorização são um imperativo, na medida em que a recolha de dados de alunos das turmas deverá sempre ser acompanhada pelo menos de autorização do conselho pedagógico e da direção da escola visitada. As entrevistas foram realizadas com base num guião previamente elaborado e que abrangia questões a colocar aos órgãos de gestão sobre as decisões tomadas no âmbito da escola, e a colocar aos professores no âmbito das decisões relacionadas com as estratégias de ensino,

A recolha destas informações foi realizada ao longo de dois meses, durante os quais foram realizadas entrevistas a seis professores de EF, e membros de órgãos de gestão de três escolas. A escola EB2/3 de Telheiras nº 1, foi tida como referência devido ao seu reconhecimento público de qualidade na implementação de decisões que visem a inclusão dos alunos com NEE. Prova da abertura desta escola a estes princípios é o facto de ter sido a única escola a autorizar observações das aulas dos seus professores para recolha de dados.

IV - Análise dos dados

1 - Dados estatísticos

No sentido de poder ser analisado o grau de cumprimento da legislação vigente, por parte das escolas, assim como a sua abertura para receber alunos com NEE, importa em primeira análise apresentar alguns dados quanto ao número global de alunos por escola, e quantos destes estão identificados como sendo possuidores de NEE. Duas das cinco escolas não forneceram este dados

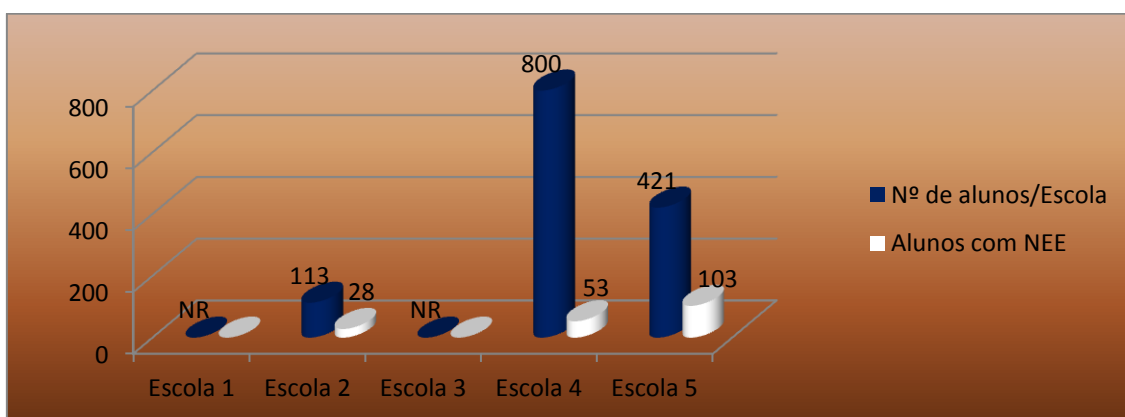


Gráfico 1 - Relação entre alunos da escola e alunos com NEE

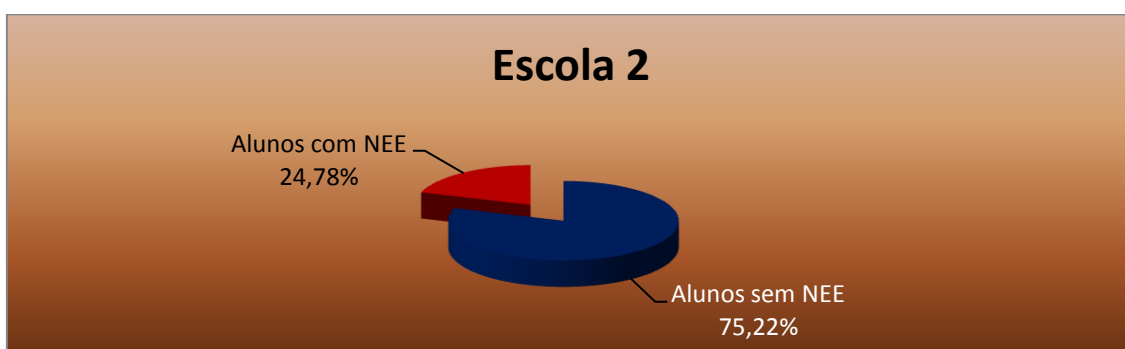


Gráfico 2 - Escola 2 - Percentagem de alunos com NEE

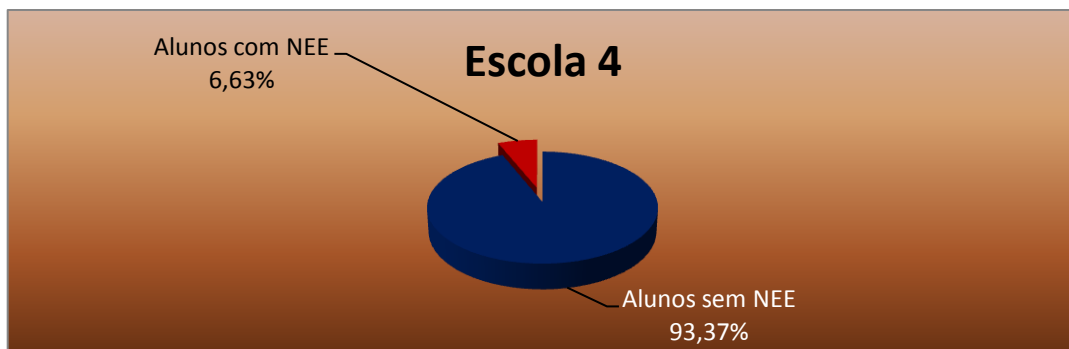


Gráfico 3 - Escola 4 - Percentagem de alunos com NEE

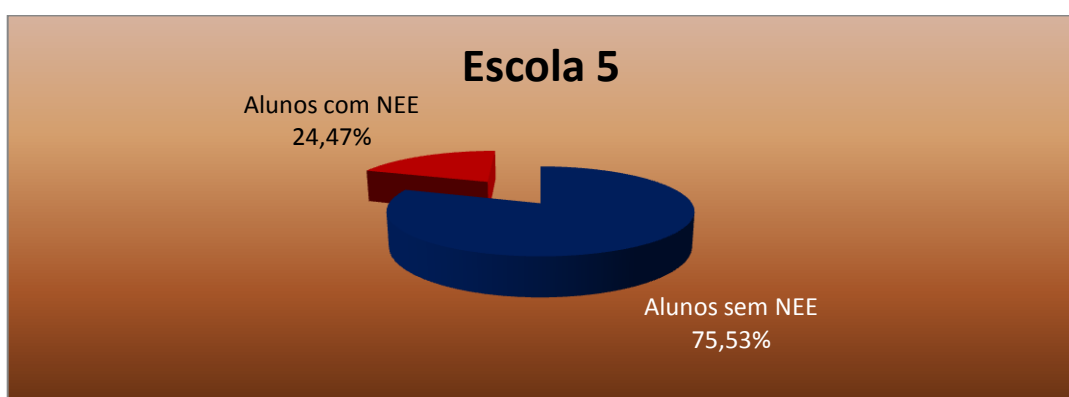


Gráfico 4 - Escola 5 - Percentagem de alunos com NEE

Como pode ser observado nos gráficos apresentados, o número de alunos com NEE presentes nestas três escolas é significativo, variando entre 6,63% e 24,78%. No geral, e somando todos os alunos das escolas 2, 4 e 5, podemos concluir que constituem cerca de 12% da população escolar.

2 - Entrevistas a Professores

Nesta secção serão analisadas as respostas obtidas nas entrevistas aos seis professores de EF que constituem a amostra seleccionada. Serão apresentadas algumas das perguntas que serviram de base ao guião de entrevista, que pela sua estrutura semi-estruturada, permitiu que no decorrer da mesma, fosse possível incluir outras perguntas, além das previstas.

Atendendo ao facto de que apenas dois Directores de Escola acederam ao pedido de entrevista, estes dados não serão trabalhados com o destaque inicialmente previsto,

mas servirão para pontualmente confrontar com os dados recolhidos nas entrevistas aos professores.

2.1 - Formação académica

Uma das dimensões a ser analisada em relação aos professores foi a da Formação. Nesta dimensão tentou apurar-se essencialmente três premissas: Papel da formação inicial no desempenho das suas funções face aos alunos com NEE, evolução sentida em consequência do contacto com estes alunos e ações de formação complementares.

Todos os sujeitos entrevistados foram professores estagiários, em final de processo de estágio. Deste modo, procurou-se garantir que o processo de formação destes se encontrava numa fase semelhante, assegurando assim a comparabilidade dos dados recolhidos.

Em relação à sua avaliação da formação inicial, e em resposta à pergunta “*Sente que possui neste momento formação adequada para lidar com as necessidades destes alunos?*”, todos os professores foram unânimes em afirmar que esta se revelou insuficiente para lidar com as questões ligadas aos alunos com NEE. A aprendizagem teórica não preparou, segundo os sujeitos entrevistados, para demonstrarem a capacidade para avaliar e prescrever exercícios de acordo com a avaliação de capacidades e necessidades. No entanto, todos foram igualmente unânimes em afirmar que o contacto direto com esta realidade os forçou a evoluir neste campo, fosse através da necessidade de investigar sobre os vários casos que lhes foram surgindo, quer pela experimentação de técnicas e estratégias de ensino, e constante avaliação do impacto que estas tinham sobre os alunos.

Por último, quanto aos momentos de formação adicional, em três das quatro escolas foi reconhecido que não têm sido organizadas nas suas escolas ações de formação nestas áreas. A exceção foi a Escola 5, onde foi recentemente organizado um seminário subordinado ao tema

2.2 - Constituição de turmas e ambiente relacional nas turmas

Em relação aos dados que foram recolhidos, tendo como base as entrevistas realizadas, foi possível recolher algumas informações, de natureza diferente, através das respostas à pergunta “*Quantos deles estão identificados como tendo necessidades educativas especiais? De que natureza?*”

Em primeiro lugar, o número de alunos por turma, e quantos destes são alunos identificados como tendo NEE de carácter permanente.

Escolas	Alunos com NEE	Tipo de NEE
Sujeito 1	1	Esquizofrenia
Sujeito 2	1	Hemiplagia espática
Sujeito 3	2	Atraso cognitivo; hiperactividade e defice de atenção
Sujeito 4	2	2 Casos de hiperactividade
Sujeito 5	4	Trissomia 21, síndrome de Asperger, 2 casos de perturbações emocionais
Sujeito 6	4	Trissomia 21, autismo, hiperactividade, amputação de membro inferior

Tabela 3 - Tipos de NEE nas turmas analisadas

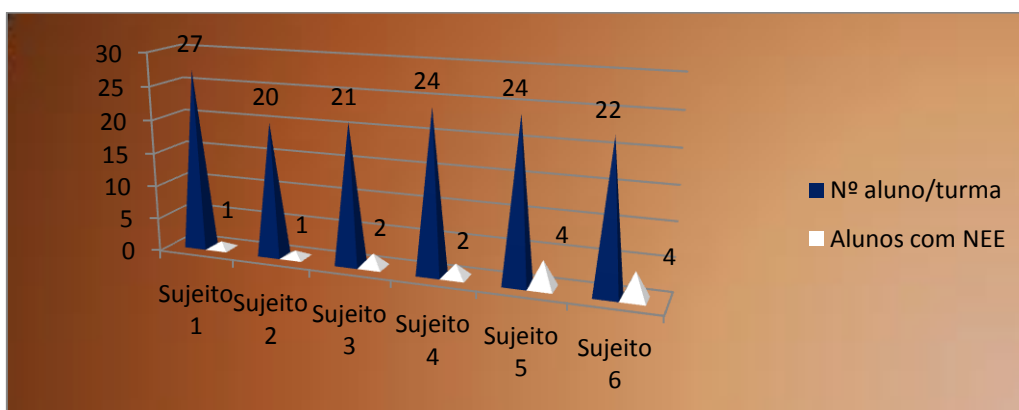


Gráfico 5 - Alunos por turma

No Despacho n.º 13170/2009, anexo I, ponto 5.13, que estabelece-se um número máximo de 20 alunos nas turmas que integrem alunos com NEE de carácter permanente. No mesmo normativo refere-se que nestas mesmas turmas, não poderá haver mais de 2 alunos nestas condições. Analisado o número de alunos colocados em cada uma das 6 turmas dos professores entrevistados, podemos observar que apenas numa escola é respeitada legislação em vigor: um aluno com NEE em 20 alunos na turma. Nas restantes escolas, o número de alunos por turma varia entre 21 e 27, e o número de alunos com NEE oscila entre 1 e 4.

Apesar de esta situação contrariar o indicado no normativo, de um modo geral os professores entrevistados não relatam problemas graves ao nível da aceitação dos alunos com NEE no seio da turma. Resta saber se o trabalho dos professores não terá sido mais, ou menos, tornado complexo e dificultado decorrente dos critérios da dimensão e constituição das turmas estabelecidos em cada escola.

Como se pode verificar pelos dados recolhidos, o peso que estes alunos com NEE têm na sua turma é grande, assim como o é a necessidade de os professores prestarem especial atenção às decisões tomadas, relacionadas com estes alunos.

Importa salientar que dos dados disponibilizados pelos dos Directores das Escolas que responderam às perguntas, nomeadamente nas Escolas 2, 4 e 5, foi possível apurar que não existe uma política definida de colocação dos alunos com NEE nas turmas, nem tão-pouco de atribuição das turmas com maior número de alunos com NEE a professores com mais anos de experiência, e conseqüente maior experiência a nível pedagógico, dado que aliás foi confirmado pelas atas de reunião de CP a que foi possível ter acesso.

No que se refere ao ambiente relacional nas turmas, apesar da natureza diversificada dos casos de NEE, não foram identificados casos significativos de tensão ou intolerância entre alunos. Em resposta à questão “*Como interagem estes alunos com a restante turma?*” a maioria dos professores indicou não existirem até ao momento situações graves a salientar. Apenas no caso da Escola 3 foram identificados alguns problemas de integração decorrentes da tendência de um dos alunos para se isolar dos colegas, como nos transmitiu o professor entrevistado ao afirmar que “*O aluno interage*

muito bem, a aluna isola-se um pouco e também é um pouco rejeitada pelo resto da turma. (tem por isso sido difícil por isso fazer trabalho colaborativo entre eles).”

Este foi aliás um dado que vai ao encontro do que os dois Directores de Escola entrevistados puderam confirmar. Segundo os mesmos, em termos gerais, não existem casos graves desta natureza. Os casos pontuais que surgem, encontram-se normalmente relacionados com alguma instabilidade por parte dos alunos com patologias mais profundas, como por exemplo os alunos com Trissomia 21, e não de situações de tensão com colegas de escola.

Na Escola 2, existe uma terapeuta ocupacional que acompanha os alunos nas aulas de EF no sentido de poder prestar algum apoio ao professor titular. No entanto, nas restantes turmas, os professores reconheceram encontrar-se sozinhos em todas as aulas, sendo que em muitos casos são forçados a focar a sua atenção nos alunos com NEE, em detrimento da atenção devida à restante turma, como sugerido por estudos levados a cabo por alguns autores, que defendem que o planeamento deverá ser feito para a turma como uma unidade, e não para o indivíduo (Ainscow 1995, in Ainscow et al 1997)

Esta é uma medida que no caso da Escola 2 resulta de uma decisão dos órgãos de gestão da escola, que em resposta às perguntas *“Quais as decisões tomadas pelo Conselho Pedagógico que visam os alunos com NEE?”* e *“Qual a política global de escola visando estes alunos”*, nos transmitiram que foi decidido em Conselho Pedagógico garantir o acompanhamento destes alunos durante as aulas de EF por parte de uma terapeuta ocupacional que pudesse prestar um auxílio especializado ao professor titular.

Comparativamente, na escola de referência os dois professores entrevistados salientaram que, devido ao facto de existirem há alguns anos um elevado número de alunos com NEE na escola, todos os alunos não só aceitam bem as diferenças dos colegas, como inclusive se manifestam espontâneos a colaborar com eles nas aulas, como nos transmitiu o professor da Escola 5 ao responder à pergunta *“Como interagem estes alunos com os restantes colegas?”*, afirmou: *“Os alunos encontram-se naturalmente bem integrados na turma, no entanto a situação do tutor também ajuda a que os alunos em questão se relacionem directamente com os vários colegas, dentro e fora da aula.”*

2.3 - Recursos

Em relação à dimensão "Recursos", as entrevistas visaram obter informações quanto às características das instalações e materiais ao dispor dos professores e alunos através das respostas à pergunta “*As instalações de que dispõe são adequadas à diferenciação de ensino?*”, agrupando as respostas obtidas em quatro categorias, de acordo com a qualidade dos materiais, e das instalações.

Os dados obtidos foram os seguintes através dessa análise foram os seguintes:

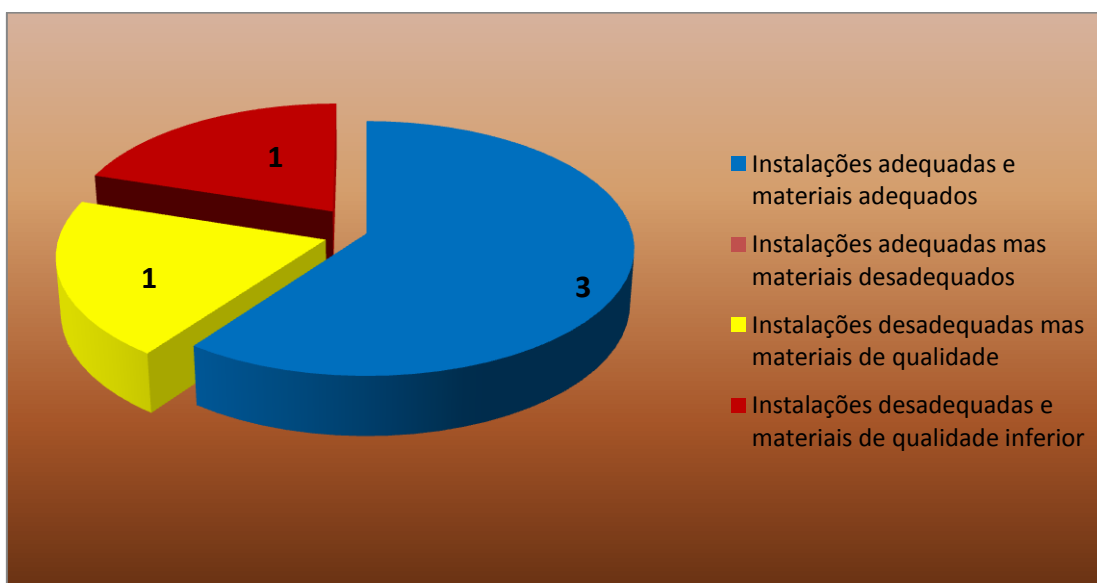


Gráfico 6 - Qualidade das instalações e materiais

Como pode ser observado, três das cinco escolas analisadas foram descritas como tendo ao seu dispor instalações adequadas, assim como materiais de qualidade, que permitam apoiar a diferenciação do ensino.

Na Escola 2 o professor entrevistado afirma que as instalações de que dispõe são desadequadas, mas que no entanto os materiais ao seu dispor lhe permitem fazer um trabalho com alguma qualidade.

Na Escola 5, os professores referiram a fraca qualidade dos materiais, assim como a reduzida polivalência dos espaços. Apesar de tudo, os professores mencionaram que tentam em reunião de grupo concertar estratégias comuns para tentar contornar este

problema. Foi também dito que se encontrava prevista uma intervenção profunda no parque escolar, no sentido de melhorar a qualidade dos espaços.

Em termos de recursos humanos, apenas duas escolas possuem terapeutas ocupacionais que realizam um trabalho regular com os alunos com NEE, nomeadamente a Escola 2 e a Escola 5. No caso da Escola 2, essa terapeuta encontra-se a colaborar directamente com o professor de EF, trabalhando com esses alunos.

No caso da Escola 5, esses alunos usufruem de momentos do dia pré-definidos no seu horário, em que realizam tarefas variadas, desde tarefas de desenvolvimento cognitivo, passando por tarefas que estimulem a sua autonomia funcional.

Quanto ao apoio da comunidade envolvente, nomeadamente dos Encarregados de Educação, as respostas obtidas foram invariavelmente no mesmo sentido em todas as escolas analisadas. O sentimento generalizado é o de que os encarregados de educação participam de forma muito pouco ativa no processo escolar dos seus educandos, sendo que muitos dos momentos em que efetivamente o fazem, são limitados à transmissão de informações quanto às limitações evidenciadas pelos alunos. A exceção foi a 2ª turma da Escola 4, em **que**, como foi referido, o encarregado de educação de uma das alunas participou de forma muito ativa na construção do Currículo Específico Individual da sua educanda, fazendo inclusive questão de manter contactos regulares com o professor de EF, no sentido de saber o ponto da situação.

2.4- Planeamento e Avaliação

No que diz respeito às áreas do planeamento e avaliação as respostas dos professores foram significativamente mais diversificadas. No que diz respeito ao planeamento, quando interrogados sobre a necessidade de realizar adaptações, os professores são unânimes em afirmar que o seu planeamento de aula é alvo de adaptações conforme os seus alunos, que condicionam a natureza das mesmas.

Os dados relativos a estas duas dimensões foram tratados mediante as respostas obtidas a três perguntas:

1. *Em que medida o seu planeamento das aulas contempla os alunos os alunos com NEE?*
2. *Como procede, em situação de aula, para alcançar os objectivos fixados para estes alunos?*
3. *Como procede na aplicação dos critérios de avaliação destes alunos, face ao planeamento previsto e às limitações destes alunos?*

Na Escola 1, o professor afirma ter feito uma adequação dos critérios de êxito na tarefa, assim como das condições de realização, adaptando-as às capacidades do aluno em causa. Além disso, a natureza da condição do aluno (esquizofrenia) obrigou o professor a manter um acompanhamento individual. Isto significa que a relação pessoal entre este aluno e restantes colegas, condicionada pela natureza da NEE, não foi essa relação tão próxima como seria desejável, como se referiu anteriormente no quadro conceptual.

Quanto à avaliação deste aluno, ela é realizada adequando os níveis de exigência, ou seja, o aluno é avaliado nas mesmas matérias, mas os critérios de êxito para atribuição de nota são adequados às suas capacidades.

No caso da Escola 2, as adequações são também ao nível dos objetivos específicos e do currículo do aluno, sendo que para este aluno o professor elabora planos de aula específicos, com adaptações das estratégias e formas de organização. Este aluno mantém acompanhamento de uma terapeuta ocupacional durante as aulas de EF, libertando assim o professor para outras tarefas. Na prática isto significa que durante as aulas, também este aluno se mantém, de certo modo, um pouco afastado das interações usuais entre alunos, como seria desejável. Neste caso, e em relação ao processo de avaliação deste aluno, foi feita uma adequação inicial dos critérios de avaliação, que gradualmente foram sendo aproximados dos critérios gerais da turma, à medida que o aluno evidenciava evolução.

Apesar de nos ter sido transmitido pelo Director da escola em causa que existe uma política interna de escola visando estes alunos, que assenta na atribuição de “*aulas de estudo acompanhado e aulas de apoio. Alguns alunos frequentam nas AECS, apenas*

aulas de Atividade Física Desportiva, pois só ali conseguem manter-se atentos e motivados. Os alunos usufruem também de terapia da fala e ocupacional uma vez por semana”, tendo em conta a opinião do professor entrevistado pudemos perceber que o sentimento instalado é o de que embora existam efectivamente algumas directrizes da Direcção da escola, “na prática, nada que se faz sentir efectivamente.”

Na Escola 3, os alunos com NEE encontram-se integrados nos grupos de trabalho existentes, e conseqüentemente realizam as mesmas tarefas que os restantes colegas de grupo. O critério de colocação destes alunos nos respetivos grupos teve como base a avaliação inicial, através da qual foi possível identificar o grau de habilidade dos alunos em causa. No seio de cada grupo, o professor adequa no entanto os objetivos para cada aluno, em função das suas capacidades, informação que nos foi transmitida ao responder à primeira pergunta afirmando que *“No caso da aluna, esta encontra-se integrada no grupo de nível mais fraco de modo a poder diferenciar. Foi feita uma adaptação curricular na sua avaliação. O aluno não tem medidas especiais pois acompanha normalmente o resto da turma.”*

Quanto ao processo de avaliação, o professor realizou uma adequação dos critérios de êxito, de acordo com a projeção do professor do que os alunos poderiam alcançar.

A realidade da Escola 4 é ligeiramente diferente, na medida em que a professora em causa afirma não sentir necessidade de realizar adequações ao planeamento, pois não reconhece nas competências demonstradas pelos alunos essa necessidade. Desse mesmo modo, o momento de avaliação destes alunos é idêntico ao dos seus colegas. Ambos os alunos identificados como tendo NEE sofrem de hiperatividade, não demonstrando limitações motoras significativas.

Através da Direcção dessa mesma escola, pudemos perceber que em resposta à questão *“Existe alguma política interna da Escola visando estes alunos?”*, a escola definiu algumas directrizes, que se resumem ao *“Apoio da psicóloga da escola e professores do Ensino Especial, apoio/atenção redobrados, horas de apoio individual e tutorias.”*

A análise das atas de Conselho Pedagógico da escola em causa permitiu encontrar referencia apenas a adaptações aos processos de avaliação dos alunos ao abrigo do DL N°3/2008.

Na Escola 5, atendendo à variedade de casos, as medidas foram também variadas. Em ambas as turmas analisadas, os alunos encontravam-se enquadrados em grupos, indo ao encontro dos princípios do trabalho cooperativo, no entanto com algumas diferenças. Na primeira turma, a maioria dos alunos não se encontrava sujeita a adaptações curriculares, sendo apenas dada especial atenção ao fortalecimento das relações interpessoais no seio do grupo, identificadas inicialmente como praticamente inexistentes. No último caso, em virtude da natureza da patologia (Trissomia 21), foram necessárias adaptações mais profundas. Ao aluno em causa foi aplicado um Currículo Específico Individual (CEI), construído com base na avaliação inicial, do princípio do ano letivo, que por sua vez assentava no Programa Nacional de Educação Física do 1º Ciclo do Ensino Básico, pelo facto de terem sido identificadas muitas lacunas ao nível das perícias, manipulações e equilíbrios. Apesar da diferença de currículo, o planeamento das aulas era levado a cabo seguindo a premissa de que as tarefas deste aluno deveriam, sempre que possível, ser o mais aproximadas possível das tarefas da restante turma. No sentido de facilitar a inclusão deste aluno na turma, foi nomeado um aluno que desempenharia as funções de tutor. Estas funções, iriam sendo desempenhadas rotativamente por todos os alunos da turma e tinham dois objetivos: libertar o professor para outras tarefas, e fortalecer as relações entre este aluno e restantes colegas. Em resultado da elaboração do CEI para este aluno, a avaliação deste tinha como base esse mesmo currículo, com os referidos critérios de êxito.

No caso da segunda turma, foi necessário elaborar dois CEI. Um para o caso de uma aluna com trissomia 21, e o segundo para uma aluna com amputação de um membro inferior. No primeiro caso, este CEI teve também como base o PNEF do 1º Ciclo do Ensino Básico, por terem sido identificadas lacunas nos campos da coordenação, e perícias. Também neste caso o professor optou pela escolha de um aluno que desempenhasse funções de tutor, função essa pela qual passaram todos os alunos.

No segundo caso, as adaptações foram menos profundas, pois a aluna viu removido do seu currículo as matérias que implicassem choques violentos nos membros inferiores, como por exemplo o salto em comprimento. De acordo com os dados

recolhidos, a aluna e o seu encarregado de educação participaram ativamente na construção de CEI, pois uma primeira proposta deste foi-lhes entregue, e após análise, devolvido ao professor, com algumas das atividades retiradas, mas com a inclusão de outras, pertencentes ao Currículo Nacional de EF. Em termos de avaliação, ambas as alunas foram avaliadas de acordo com o seu currículo, e com os critérios de êxito definidos em conformidade com os currículos elaborados.

No caso desta escola, foi possível analisar atas de reuniões de Conselho Pedagógico, Conselhos de Turma e do grupo de Educação Física. No primeiro caso, as informações contidas nesses documentos dizem respeito a adaptações de avaliação dos alunos identificados como possuindo NEE de carácter permanente, não sendo possível encontrar dados relativos por exemplo a critérios de atribuição de turmas a professores, ou de colocação de alunos com NEE nas várias turmas.

No caso das atas de reunião de grupo de EF, pudemos identificar, em primeira análise, a transmissão das informações resultantes das reuniões de Conselho Pedagógico, relacionadas por exemplo com as condições de realização dos exames do 9º ano para os alunos identificados como tendo NEE de carácter permanente.

Não foi possível encontrar no entanto qualquer dado relativo a decisões de grupo quanto a estratégias para lidar com estes alunos, nas aulas de EF.

Por último, quanto aos Conselhos de Turma, foi possível apurar que é habitual nesta escola convocar Conselhos de Turma para discutir casos específicos de alunos com NEE, como foi o caso de uma reunião cuja ata foi possível analisar. Na reunião em causa, onde esteve presente a representante do grupo de Educação Especial, a Directora de Turma começou por pedir aos professores presentes um breve relatório quer do comportamento, quer do empenho da aluna em causa, no sentido de analisar a situação atual, comparativamente com situações menos positivas do ano letivo anterior.

De seguida a professora do Ensino Especial apresentou uma série de propostas visando a inclusão e desenvolvimento de competências funcionais da aluna, como é exemplo a atribuição de pequenas tarefas que ajudem a desenvolver o sentido de responsabilidade, ou a nomeação de um colega que possa acompanhar a aluna às aulas, tentando deste modo colmatar algumas lacunas de orientação temporal e enquadramento social da aluna, para com os colegas.

Foi ainda apresentado ao Conselho de Turma o modelo de Currículo Específico Individual da aluna, a ser elaborado por cada professor para a sua disciplina, de acordo com as suas necessidades e competências.

Da parte da Direcção foi possível apurar que existem preocupações da escola, essencialmente com o desenvolvimento de competências funcionais, assim como com a possibilidade de encaminhamento desses alunos para cursos profissionais, após a sua frequência numa escola regular, no entanto pelo que pudemos apurar junto dos professores, essas medidas ainda estão longe de ser implementadas, e muitas das decisões tomadas ainda não originam resultados a curto prazo.

Em síntese, e como pode ser verificado nos gráficos seguintes, a maioria das adaptações é feita na área da avaliação e dos critérios de êxito. Estas adaptações decorrem do tipo de NEE que os alunos evidenciam, e daí o facto de um dos professores em causa não sentir a necessidade de levar a cabo essas adaptações.

Apesar disso, apenas dois professores reconheceram fazer adaptações profundas do currículo através da elaboração de um CEI, e 3 deles afirmam terem sido feitas adaptações às condições de realização, nomeadamente na formação de grupos de trabalho

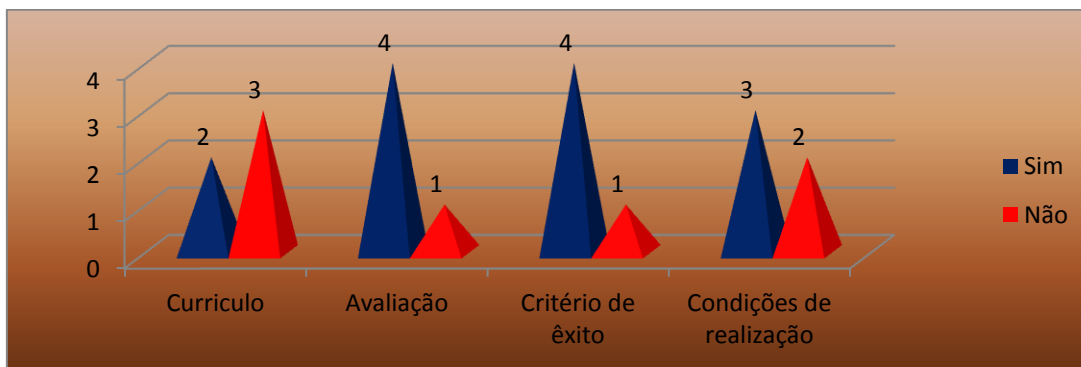


Gráfico 7 - Tipos de adequações

Quanto ao tipo de acompanhamento que estes alunos têm nas suas aulas, o professor da Escola 1 reconhece que todo o acompanhamento do seu aluno com NEE é da sua responsabilidade, negligenciando por vezes os restantes alunos. O professor da Escola 2 afirma usufruir de um terapeuta ocupacional que trabalha directamente com o

aluno com NEE, libertando assim o professor para outras tarefas, mas ao mesmo tempo contribuindo para o facto deste aluno se encontrar algo privado da interacção com os restantes colegas.

No caso das escolas 3 e 4, os professores afirmam que pela natureza dos casos de alunos com NEE nas suas turmas, os alunos encontram-se inseridos em grupos de trabalho, não sendo necessário recorrer a colegas que funcionem como tutores, apesar de pedir aos membros do grupo alguma ajuda face aos seus colegas.

Por último, na Escola 5, foi tomada a opção de colocar os alunos com NEE a trabalhar em grupo com os colegas, tendo no entanto um desses colegas que, rotativamente desempenha as funções de tutor do aluno, ou da aluna com NEE. Em ambos os casos, os professores afirmaram ter apenas um caso em cada uma das turmas que implicavam esse tipo de opção.

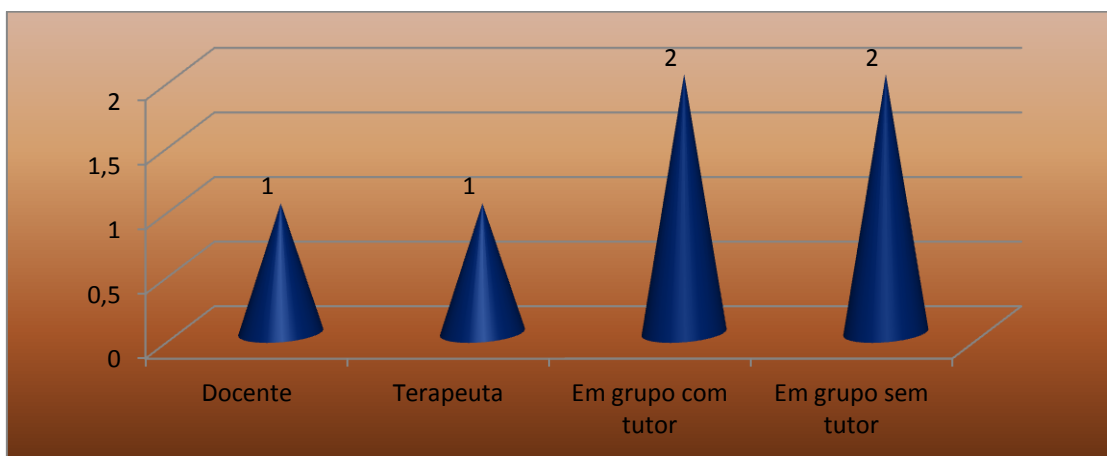


Gráfico 8 - Tipos de acompanhamento

V – Conclusões

Os objetivos enunciados no início deste estudo relacionavam-se com dois níveis de decisão: o nível da escola e o nível da aula. De modo mais específico importava analisar o modo como estes dois níveis de decisão se articulavam visando tornar a realidade escolar o mais inclusiva possível. Cada um destes níveis implica a capacidade de decisão de diferentes intervenientes.

No caso das decisões ao nível da escola, cabe aos órgãos de gestão a tarefa de tomar opções que digam respeito não apenas a uma disciplina em particular, mas sim ao modo como a escola de um modo global se encontra organizada. Para tal é necessário, como a bibliografia sugere, que a escola se reorganize internamente, utilizando para esse efeito os momentos privilegiados ao seu dispor: as reuniões de Conselho Pedagógico. É esta a sede da decisão sobre a oportunidade de implementar novas medidas, avaliar as medidas existentes ou se necessário, revogar medidas implementadas. Apesar disso, dos casos analisados foi possível concluir que na sua maioria as decisões deste órgão, presidido pelo Diretor de Escola, se prendem com adaptações dos processos de avaliação.

Embora existam normas sobre os procedimentos organizacionais relativos à inclusão de alunos portadores de NEES, em algumas escolas nem sempre são implementadas, como acontece na constituição e dimensão das turmas e sua atribuição a professores específicos. Não foi possível encontrar nas atas analisadas qualquer informação que indique existir em qualquer uma das escolas analisadas um critério que permita atribuir as turmas com um número de alunos com NEE mais elevado a alunos a professores mais experientes. Significa isto que a atribuição destas turmas é realizada de forma mais ou menos aleatória, com as consequências que este facto poderá ter para estes alunos.

Exemplo disso é o facto de, de entre as escolas analisadas, apenas uma cumprir o disposto na legislação atual relativa à presença de alunos com NEE em turmas regulares, e conseqüente número máximo de alunos nessas mesmas turmas. Da Declaração de Salamanca saiu o princípio de que *“As escolas deveriam prover oportunidades curriculares que sejam apropriadas à criança com habilidades e interesses diferentes”*. Cabe às escolas, através dos seus órgãos de gestão, criar uma

verdadeira política de escola que torne a escola verdadeiramente inclusiva e não apenas integrativa.

No que diz respeito ao trabalho do professor, a realidade é ligeiramente diferente. Foi possível concluir das entrevistas realizadas foi possível concluir que na sua maioria os professores adotam medidas de inclusão que vão ao encontro do que a bibliografia defende, optando por uma focalização na turma, e não apenas no indivíduo. Além disso, a maioria dos professores optou de forma positiva por manter os alunos com NEE inseridos num dos grupos de trabalho, indo ao encontro dos princípios do trabalho cooperativo. Apesar das dificuldades inerentes ao elevado número de alunos com NEE na maior parte das turmas analisadas, pudemos concluir que quase na maioria dos casos, estes alunos realizam tarefas semelhantes às dos colegas, procurando-se adaptar as condições de realização e critérios de êxito das tarefas propostas às características dos alunos.

As dificuldades evidenciadas pelos professores que ainda existe uma débil cultura de grupo. O trabalho cooperativo não pode ser um princípio apenas aplicável aos alunos, mas deverá dizer respeito também aos docentes, uma vez que tantos professores reconhecem ter dificuldades.

A questão da formação académica assumiu neste estudo um relevo significativo, atendendo ao facto de ter sido reconhecida por todos os entrevistados as lacunas sentidas numa fase inicial da sua carreira docente em lidar com os alunos com NEE. Significa isto que deverá ser analisado também o modelo de formação de professores que, de acordo com os dados recolhidos, não dá resposta a estas dificuldades específicas.

Em suma, das escolas analisadas podemos identificar duas realidades diferentes: Por um lado os professores conseguem realizar um trabalho positivo, apesar das suas dificuldades académicas, do significativo afastamento dos Encarregados de Educação do processo escolar dos seus educandos e do elevado número de alunos com NEE de diferentes tipologias. Este facto deve-se essencialmente à sua situação de estagiários assistidos por professores orientadores, à sua procura e experimentação de metodologias diferentes, procurando ir adaptando o seu planeamento à realidade com que se confrontam diariamente.

Por outro lado, no que se refere à organização escolar, este panorama é ligeiramente diferente, pois dos dados recolhidos foi possível concluir que algumas das decisões mais importantes encontram-se ainda por tomar. Os professores sentem que as diretrizes escolares não são efetivamente implementadas, sendo sentidas por muitos como quase só retórica política e pedagógica, sem consequências na otimização do seu próprio trabalho.

Referências Bibliográficas

- Afonso, N., (2005). *Investigação Naturalista em Educação - Um guia prático e crítico*. Edições ASA. Lisboa
- Ainscow, M., Porter, G., Wang, M. (1997). *Caminhos para Escolas Inclusivas*. Instituto de Inovação Educacional. Lisboa
- Baumel, R, et al. (1998). *Integrar/Incluir: Desafio para a Escola atual*. Faculdade de Educação da Universidade de S. Paulo. S. Paulo - Brasil
- Bom, L., et al, (2001). *Programa Nacional de Educação Física do 3º ciclo do Ensino Básico*. Ministério da Educação. Lisboa
- Costa, F., (2010). *Educação Física: Disciplina Dispensável Versus disciplina Imprescindível. Como Ultrapassar a Situação Paradoxal que Caracteriza a Educação Física?* Revista Brasileira de Docência, Ensino e Pesquisa em Educação Física - ISSN 2175-8093 - Vol. 2, Nº 1, p. 91 - 110.
- Crespo, A., et al, (2008). *Educação Especial - Manual de Apoio à Prática*. Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular. Lisboa
- Currículo Nacional de Educação Física - Competências Básicas. Ministério da Educação. Departamento da Educação Básica
- Departamento de Educação Física, (1998). *Programa Nacional de Educação Física do 2º ciclo do Ensino Básico*. Ministério da Educação. Lisboa
- Eco, U., (1980). *Como se faz uma tese*. Editorial Presença. Lisboa
- European Journal of Special Needs Education, 25: 1, 45 - 57.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T. (1990). *Cooperative learning and achievement*. In S. Sharan(Ed.), *Cooperative learning: theory and research*

- Johnson, D. W., Johnson, R. T., Stanne, M., B. (2000). *Cooperative Learning Methods: A Meta-Analysis*.
- Leitão, F. (2010) *Valores Educativos: Cooperação e Inclusão*. Luso-Espanhola de Ediciones. Salamanca
- Marques, U., Castro, J., Silva, M., (2001). *Atividade Física Adaptada: Uma visão crítica*. Revista Portuguesa de Ciências do Desporto. Vol.1, Nº 1, 73-79
- Rodrigues, D., (2003). *A Educação Física perante a Educação Inclusiva: reflexões conceptuais e metodológicas*. Boletim da Sociedade Portuguesa de Educação Física, 24/25, pp. 73-81
- Roldão, M. C., (2009). *Função do Diretor de Turma*
- Sanches, I., R. (2011). *Em Busca de Indicadores de Educação Inclusiva – A Voz dos professores de apoio sobre o que pensam, o que fazem e o que gostariam de fazer*. Edições Universitárias Lusófona. Lisboa
- Silva, M, O, E. (2009). *Da Exclusão à Inclusão: Conceções e Práticas*. Revista Lusófona de Educação, 13, 135-153
- Silva, M, O, E. (2011) *Gestão das Aprendizagens na Sala de Aula Inclusiva*. Edições Universitárias Lusófona. Lisboa
- Thomas, J., Beaudoin, C. (2002). *Implementing a Physical Education Curriculum: Two Teachers Experiences*. Canadian Journal of Education; 27, 2/3; ProQuest Psychology Journals pg. 249
- UNESCO, (1994). *Declaração de Salamanca*. Salamanca
- UNESCO, (1990). *Declaração de Jomtien*. Jomtien, Tailândia
- Warnock, M., (1978). *The Warnock Report*. Her Majesty's Stationary Office. Londres

Anexos

Atividade	Descrição da atividade	Forma de organização	Interacção com colegas	Forma de Acompanhamento
Ginástica de Solo	Estação com elementos de ginástica de solo – realizou rolamento à frente em plano inclinado, rolamento à rectaguarda em plano inclinado, progressão para roda e avião	Tarefa realizada em grupo	Coordenado pelo colega/tutor, todo o grupo ajudou à realização das tarefas	Colega como tutor
Ginástica de aparelhos	Saltos de mini-trampolim, salto em extensão, engrupado e encarpado	Tarefa realizada em grupo	Coordenado pelo colega/tutor, todo o grupo ajudou à realização das tarefas	Colega como tutor
Escalada	No espaldar, os alunos realizavam um percurso semelhante ao percurso de escalada em boulder, apenas colocando as mãos e os pés nas zonas marcadas para o efeito.	Tarefa realizada em grupo	Coordenado pelo colega/tutor, todo o grupo ajudou à realização das tarefas	Colega como tutor
Condição Física	Flexões de braços, abdominais, lançamento de bola medicinal, saltos à corda	Tarefa realizada em grupo	Coordenado pelo colega/tutor, todo o grupo ajudou à realização das tarefas	Colega como tutor

Anexo 1 - Observação de aula de interior

Actividade	Descrição da actividade	Forma de organização	Interação com colegas	Forma de acompanhamento
Andebol	Lançamento de bola de andebol a alvo estacionário	Em grupo	Coordenada pelo tutor, mas afastada do grupo	Colega como tutor
Corrida de Barreiras	Corrida com transposição de pequenos obstáculos	Em grupo	Coordenado pelo tutor, inserido no grupo	Colega como tutor
Lançamento do Peso	Lançamento de bola ligeiramente mais pesada	Em grupo	Coordenado pelo tutor, inserido no grupo	Colega como tutor

Anexo 2 - Observação de aula no exterior

Quantos alunos compõem a sua turma?

Quantos deles estão identificados como tendo necessidades educativas especiais? De que natureza?

Em que medida o seu planeamento das aulas contempla os alunos os alunos com NEE?

Como procede, em situação de aula, para alcançar os objetivos fixados para estes alunos?

As instalações de que dispõe são adequadas à diferenciação de ensino?

Como interagem estes alunos com a restante turma?

Como procede na aplicação dos critérios de avaliação destes alunos, face ao planeamento previsto e às limitações destes alunos?

Qual o envolvimento dos encarregados de educação no processo de ensino destes alunos?

Sente que possui neste momento formação adequada para lidar com as necessidades destes alunos?

Anexo 3 - Guião de entrevista a professores

Quantos alunos tem a sua escola aproximadamente?

Quantos deles são alunos com NEE?

Tem sido registada alguma situação de conflito envolvendo alunos com NEE?

Qual o envolvimento dos pais no processo de ensino destes alunos?

Quais as decisões tomadas pelo Conselho Pedagógico. visando estes alunos?

Existem alguma política global de escola visando a inclusão destes alunos?

Existem recomendações para os coordenadores de departamento direccionadas para estes alunos? Se sim, Quais?

Que acções de formação têm promovidas na área das NEE.

Anexo 4 - Guião de entrevista a Diretor da Escola

Assuntos tratados e/ou deliberações:

Deu-se início à reunião com a apresentação dos Professores que constituem o Conselho de Turma. A reunião contou com a presença de todos os professores. _____

De seguida a Diretora de Turma informou de um ponto prévio à reunião, em que foi solicitado a todos os professores atualmente a lecionar as disciplinas frequentadas pela aluna [REDACTED], descrevessem o comportamento e empenho da [REDACTED] desde o início do ano letivo, sendo constatado que no geral, excetuando algumas situações mais significativas, o comportamento da aluna tem vindo a melhorar, em relação ao ano letivo anterior. _____

Quanto à ordem de trabalhos, foi proposto pela responsável pelo departamento de Educação Especial, que os professores da Inês lhe atribuíssem tarefas no sentido de estimular o seu sentido de responsabilidade e autonomia. Seguindo esta mesma linha de orientação, foi também proposto pela professora [REDACTED], que fosse dado maior ênfase à componente da avaliação Saber Estar. _____

A última proposta apresentada visava nomear um colega da [REDACTED] que a pudesse acompanhar às aulas seguintes, colmatando assim as suas dificuldades nas questões de orientação temporal, e ao mesmo tempo estimulando o seu enquadramento social com os colegas. _____

Foi apresentado ao conselho, o modelo de construção do currículo específico individual da aluna, a ser entregue pelos professores à Diretora de Turma no prazo de uma semana. _____

No respeitante às questões de avaliação foi decidido que, caso a aluna se veja forçada a ser incluída numa área curricular fora da estrutura curricular comum, a sua avaliação será qualitativa (não satisfaz, satisfaz, satisfaz bem). Caso isso não se verifique, a sua avaliação será quantitativa (níveis de 1 a 5). _____

Foi também proposto a aplicação de fichas de auto-avaliação, acção que se tem revelado bem sucedida pela professora [REDACTED]. _____

Foram lidas também as orientações previstas para o processo de avaliação dos alunos com Necessidades Educativas Especiais, em que se insere a [REDACTED]. _____

Por último foi também transmitido ao conselho que será construído um dossier onde constarão todas as informações relativas ao processo educativo da aluno, de modo a poder ser consultado por todos os professores.

Nada mais havendo a tratar, deu-se por terminada a reunião da qual se lavrou a presente ata que, depois de lida e aprovada, será assinada pelos subscritores abaixo indicados _____

<p>Assinaturas</p> <p><i>A PRESIDENTE DA REUNIÃO</i></p> <p>_____</p> <p>_____</p>	<p>O SECRETÁRIO</p> <p>_____</p> <p>_____</p>	<p>Visto em</p> <p>____/____/____</p> <p>A DIRETORA</p> <p>_____</p> <p>_____</p>
---	--	---

Anexo 5 - Ata de Reunião de Conselho de Turma - Escola 5