

SUSANA MARIA DE FARIA LOPES

**A Gestão Pedagógica de alunos com Necessidades
Educativas Especiais em sala de aula: problemas e propostas.**

Orientadora: Nora Cavaco

Escola Superior de Educação Almeida Garrett

Lisboa

2013

Susana Lopes – A Gestão Pedagógica de alunos com Necessidades Educativas Especiais em sala de aula: problemas e propostas.

SUSANA MARIA DE FARIA LOPES

A Gestão Pedagógica de alunos com Necessidades Educativas Especiais em sala de aula: problemas e propostas.

Orientadora: Nora Cavaco

Escola Superior de Educação Almeida Garrett

Lisboa

2013

SUSANA MARIA DE FARIA LOPES

**A Gestão Pedagógica de alunos com Necessidades
Educativas Especiais em sala de aula: problemas e propostas.**

Dissertação apresentada para a obtenção do Grau de Mestre em Educação Especial no Curso de Mestrado em Ciências da Educação, na especialidade de Educação Especial e Domínio Cognitivo e Motor, conferido pela Escola Superior de Educação Almeida Garrett.

Orientadora: Professora Doutora Nora Cavaco

Escola Superior de Educação Almeida Garrett

Lisboa

2013

EPÍGRAFE

“ A suprema felicidade da vida é a convicção de ser amado por aquilo que somos, ou melhor, apesar do que somos. E nunca nos devemos olvidar que as crianças são a maior dádiva de Deus; os nossos olhos, o nosso coração não devem ficar insensíveis ao seu olhar meigo e inocente, pois sem elas a vida dos adultos não teria qualquer sentido!”

Anónimo

DEDICATÓRIA

Ao meu pequeno núcleo familiar;
A todos os alunos com quem trabalhei e trabalharei;
Às amizades:
as que, mesmo longe estão sempre presentes;
as que “ganhei” entretanto
e as que irei conquistar!

AGRADECIMENTOS

Este trabalho não seria o mesmo sem a ajuda preciosa, acompanhamento e compreensão do primeiro Orientador Professor Doutor Jorge Serrano, a quem estou muito grata.

Grata também à Orientadora Professora Doutora Nora Cavaco, que foi “apanhada” a meio do percurso, mas que se prontificou de imediato para me ajudar e orientar. E que bem o fez!

Endereço um agradecimento, também, aos Professores da Escola Superior de Educação Almeida Garrett que ministraram a parte teórica deste Mestrado e que contribuíram para que, direta ou indiretamente, os objetivos fossem cumpridos.

Aos colegas do curso com quem trabalhei mais diretamente e a todos os outros, pois a união faz a força!

A todas as pessoas com quem tive o gosto de trilhar caminhos semelhantes, nesta profissão de professor, numa determinada altura da vida e que, por variadíssimas razões, nos afastamos. Mas jamais as esquecerei, pois tanto me ensinaram, tanto me deram a “beber”, que ainda hoje “ouço” as suas vozes a chamarem-me à razão... inúmeras vezes!

E em jeito de “despedida” quero endereçar um agradecimento especial aos profissionais da medicina com quem me cruzei nestes últimos tempos e a quem, num “grito de socorro”, pedi que me ajudassem a superar barreiras e quebrar muros para estar neste momento a escrever estas linhas.

Parafraseando o neurologista pediátrico Nuno Lobo Antunes: “Como se diz nas Beiras: Bem Hajam!”

Resumo:

Esta investigação teórica tem como objeto de estudo a necessidade de sensibilizar a população escolar, pais, professores e comunidade em geral, para a convivência cada vez maior com crianças que apresentem dificuldades de aprendizagem e necessidades educativas especiais.

“Para compreender uma criança temos de voltar ao país das memórias, reviver o que ficou para trás, habitar de novo medos de que nos esquecemos. Olhar com olhos de espanto, chamar filha a uma boneca, e replicar o milagre da criação dando-lhe voz. Para compreender temos de voltar a pele do avesso, reduzir a dimensão do corpo na medida inversa em que cresce o sentimento. Cada criança é uma história por contar. (...). Para muitas crianças a sua história pode não terminar bem, e não viverem felizes para sempre. (Antunes, 2009, contracapa)

Este trabalho tem por objetivo dar uma visão sobre as dificuldades com que se deparam os educadores nas salas de aula do ensino regular. Destina-se às crianças dessas salas de aula e a quem delas cuida: professores, pais, assistentes operacionais, psicólogos, professores de Apoio Educativo, de Educação Especial ou médicos, que anseiam por um final feliz para todas as histórias e não deixam que um qualquer “Espelho Mágico”, como o da história da Branca de Neve, diga a nenhuma criança que há alguém mais belo que ela.

Neste trabalho vamos mostrar as reações e dificuldades que os professores enfrentam quando se deparam com uma turma regular, mas onde existem casos graves de dificuldades de aprendizagem, cognitivas, comportamentais, deficiências físicas, casos não sinalizados, crianças com deficiência, suas implicações, respostas e da inclusão.

A estrutura do trabalho foi pensada, de modo a esclarecer determinados aspetos e a fazer notar o empenho e interesse na realização do mesmo, sendo este um trabalho de pesquisa bibliográfica totalmente teórico.

Palavras – chave: Necessidades Educativas Especiais, Dificuldades de Aprendizagem, Ensino Regular, Inclusão.

ABSTRACT

This theoretical research has as its study's aim the need to sensitize school population, parents, teachers and all the community in general, to the increasing coexistence of children who have learning difficulties and special educational needs.

"To understand a child we must go back to the memory land, relive what was left behind, dwell fears that were forgotten. To look with amazement, call daughter to a doll, and replicate the miracle of creation giving it a voice. To understand we must put the skin inside out, reducing the body's size, according to the feelings growth. Every child is an untold story. (...). For many children their story may not end well, and they may not live happily ever after. (Antunes, 2009, back cover).

This assignment aims to provide a perspective about the difficulties faced by teachers in classrooms, of the regular education. It targets children in those classrooms and those who work with them: regular teachers, parents, school personnel, psychologists, support teachers, special education teachers, or doctors, who yearn for a happy ending to every story and don't let any "Magic Mirror" as the one in the *Snow White story*, say to any child that there is someone more beautiful than she.

In this work we show the reactions and difficulties that teachers face when presented to a class regular, but where are severe cases of learning, cognitive and behavioral difficulties, physical disabilities, unreported cases, children with disabilities, their implications, answers and inclusion.

This study's structure was designed, in order to clarify certain aspects and to show the commitment and interest in the making of it, being this a work of literature research entirely theoretical.

Keywords: Educational Special Needs, Learning Disabilities, Regular Education and Inclusion.

ABREVIATURAS E SIGLAS

- **APA** - American Psychological Association
- **AEE** - Atendimento Educacional Especializado
- **DA** - Dificuldades de Aprendizagem
- **IDEA** - Education for All Handicapped Children Education Act
- **LBSE**- Lei de Bases do Sistema Educativo
- **NEE** - Necessidades Educativas Especiais
- **OMS** - Organização Mundial de Saúde
- **PDI** - Plano de Desenvolvimento Individual
- **UNESCO** - United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

ÍNDICE GERAL

EPIGRAFE.....	4
DEDICATÓRIA.....	5
AGRADECIMENTOS.....	6
RESUMO.....	7
ABSTRACT.....	8
ABREVIATURAS E SIGLAS.....	9
INTRODUÇÃO.....	12
PARTE I - MOTIVOS E OBJETIVOS DA INVESTIGAÇÃO.....	15
 Introito.....	16
 1. EXPLICITAÇÃO DO PROBLEMA.....	16
 2. TIPO DE INVESTIGAÇÃO.....	18
 3. JUSTIFICAÇÃO DA INVESTIGAÇÃO.....	19
 4. PROPÓSITOS DO TRABALHO.....	20
 Introito.....	20
 4.1. Objetivo geral.....	20
 4.2. Objetivos específicos.....	20
PARTE II – DESENVOLVIMENTO DO ESTUDO.....	21
 Introito.....	22
 1. NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS: SITUAÇÕES PROBLEMÁTICAS.....	22
 1.1. Conceito de necessidades educativas especiais.....	22
 1.2. Comportamentos em sala de aula.....	24
 1.3. Tipologia das dificuldades de aprendizagem.....	26

1.4. Interação social no grupo/ turma.....	31
1.5. Dificuldades docentes.....	33
2.NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS: ESTRATÉGIAS DE RESOLUÇÃO DE SITUAÇÕES PROBLEMÁTICAS.....	36
2.1. Gestão de comportamentos.....	36
2.2. A Cooperação entre pares.....	37
2.3. Estratégias de melhoria das aprendizagens.....	38
2.4. A formação docente e o atendimento a alunos com necessidades educativas especiais.....	40
CONCLUSÕES E LINHAS DE PESQUISA.....	44
LINHAS EMERGENTES DE PESQUISA.....	46
PENSAMENTO FINAL.....	47
FONTES CONSULTADAS.....	48
1. Bibliográficas.....	49
2. Webgráficas.....	52
3. Legislativas.....	53
ÍNDICE DE QUADROS.....	53
Quadro 1.....	53
Quadro 2	54
ÍNDICE DE ANEXOS.....	i
Anexo I -	ii
Anexo II -	xiii
Anexo III.....	xxxviii

INTRODUÇÃO

Este estudo realizou-se no âmbito do curso de Mestrado de Ciências da Educação em Educação Especial e Domínio Cognitivo e Motor e tem como objetivo geral descrever e interpretar a Gestão Pedagógica de alunos com NEE em sala de aula – problemas e propostas.

“Devem existir em Portugal cerca de 100 000 crianças com perturbações de desenvolvimento.” (Antunes,2009, contracapa).

Como educadores cabe-nos um papel de extrema importância no ensino: o de defender os princípios consignados na Constituição Portuguesa, na Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) e no Decreto-Lei 3/2008, de 7 de Janeiro, que proclama que “ (...) a educação inclusiva visa a equidade educativa, sendo que por esta se entende a garantia de igualdade, quer no acesso quer nos resultados. (...) ”.

“É, portanto, da nossa responsabilidade fazer com que toda a criança com NEE, não obstante a severidade da sua problemática, receba uma educação apropriada, pública e gratuita, de acordo com as suas características e necessidades específicas.” (Correia,1997).

Assim, o incentivo e o tema para a realização deste trabalho da reflexão crítica sobre o papel do professor do ensino regular/Educação Especial como promotores do desenvolvimento de aprendizagens ativas e significativas, no sentido de criar situações estimulantes de investigação e de ação, e no sentido da promoção do seu próprio desenvolvimento. Cada vez mais nos deparamos com casos de deficiência, de todos os tipos nas nossas turmas ditas “normais”, sem muitas vezes estarem sinalizadas.

Cada vez mais nos deparamos com casos de deficiência, de todos os tipos nas nossas turmas ditas “normais”, sem muitas vezes estarem sinalizadas.

No decorrer deste trabalho serão tratados aspetos relacionados com a gestão pedagógica dos alunos com NEE na sala de aula – problemas inerentes e propostas.

Todo o texto tentará ser coerente e conciso nos aspetos com maior enfoque, de modo a darmos uma visão mais esclarecedora do tema em estudo. Por vezes, os problemas existem, mas não são abordados ou tratados corretamente.

Neste trabalho tentaremos abrir horizontes e expor soluções para uma melhor convivência com esta problemática, pois só assim se conseguirá captar a atenção de toda a comunidade, para as NEE.

Mesmo tendo existido contato com pessoas implicadas na problemática, este trabalho foi essencialmente de natureza exploratória, de muita pesquisa e de quase treze anos de trabalho com crianças, essencialmente no 1º Ciclo, do Ensino Básico, quer como Professora

Titular de Turma, quer com Professora do Apoio Educativo. Para o conceber, a pesquisa bibliográfica foi primordial e única, de forma a fornecer informação e conceder alguns esclarecimentos/dúvidas e futuras propostas de resolução das problemáticas.

Não há ânsia de buscar respostas, mas antes mostrar o caminho para percebermos melhor os problemas e propostas para os professores fazerem a gestão pedagógica na sala de aula, quando têm alunos com NEE.

Neste sentido, ambiciona-se ampliar o conhecimento e possibilitar um melhoramento através da sensibilização da comunidade educativa e principalmente dos professores, numa área pouco explorada, pois os alunos com NEE são inseridos no ensino regular e muitas vezes o professor titular tem poucos recursos e ajudas para trabalhar com os mesmos e com a restante turma. Como refere Sousa (2009):

“Interessa que uma investigação ultrapasse as fronteiras do conhecimento actual, avançando em áreas pouco conhecidas, desbravando novos conhecimentos, [...] que sejam úteis a toda a humanidade, a uma nação, a uma ciência ou apenas a um grupo específico de sujeitos.” (p.12)

O presente projeto está organizado por partes. A primeira parte – Motivos e Objetivos da Investigação – onde é descrito o ponto de partida para o desenvolvimento do trabalho e corresponde aos motivos e objetivos da investigação, no qual, se explicita o problema. Seguidamente caracteriza-se o tipo de investigação que consiste numa investigação bibliográfica e exploratória do tipo descritiva sem recorrer ao trabalho de campo. Logo, a necessidade de eleger um método quantitativo. De seguida apresenta-se a justificação da investigação. As questões de investigação definem o conhecimento a atingir com o estudo que se pretende desenvolver, onde se define a questão de partida e as subquestões. Neste contexto são apresentados os propósitos do trabalho – objetivo geral e objetivos específicos.

Na segunda parte - Desenvolvimento do Estudo – é dado enfoque às Necessidades Educativas Especiais - situações problemáticas a elas inerentes, estratégias de resolução das referidas situações. Assim, nada melhor do que enquadrar o conceito de NEE, com os comportamentos em sala de aula que os professores tem que lutar todos os dias. A tipologia das dificuldades de aprendizagem, a interação social dos alunos no grupo/turma e as dificuldades, que são muitas, docentes. Apelamos à gestão de comportamentos, à cooperação entre pares, à estratégia de melhoria das aprendizagens e à formação docente e o atendimento a alunos com NEE.

Para finalizar, dá-se a conhecer as conclusões e recomendações, onde se evidencia os passos essenciais para a concretização dos objetivos e os aspetos relevantes abordados

pela investigação e que possam ser considerados como acréscimos científicos para o aprofundamento do conhecimento sobre a problemática estudada. Tecem-se ainda algumas notas sobre a necessidade de linhas emergentes de pesquisa, que poderão dar corpo a futuras propostas de pesquisa. Apresenta-se as fontes de consulta que deram suporte ao trabalho realizado, os apêndices e os anexos com documentos que facilitam a compreensão do mesmo.

Salienta-se que as citações e referenciação bibliográfica caracterizaram-se segundo as normas da *American Psychological Association* [APA].

PARTE I

MOTIVOS E OBJETIVOS DA INVESTIGAÇÃO

Intróito

A primeira parte deste trabalho tem por objetivo explicitar o problema, caracterizar o tipo de investigação, evidenciar a relevância do estudo justificando a investigação e, por fim, apresentar as questões de investigação e os propósitos do trabalho.

De acordo com Sousa, 2009, p.12), inicia-se uma investigação porque “há necessidade de se procurar esclarecer uma dúvida, de responder a uma pergunta [...] procurando-se sempre chegar a resposta de maior rigor. [...] O seu objetivo centra-se em procurar conhecimentos que sejam úteis para o aumento do bem-estar humano.”

1. Explicitação do problema

“A problemática é a abordagem ou a perspectiva teórica que decidimos adotar para tratarmos o problema formulado pela pergunta de partida (...).”

Quivy e Campenhoudt, (2003), p.89.

Segundo Quivy e Campenhoudt (2003), a explicitação do problema “[...] é precisar a sua forma pessoal de pôr o problema e de lhe responder, embora se inscreva num quadro teórico lucidamente seleccionado” (p.102). Os mesmos autores referem que a explicitação da problemática permite ter consciência das ambições iniciais e limitá-las. Aqui, por vezes, pode ser a altura de reformular a pergunta de partida.

Nesta ótica, Sousa (2009) diz que pensar o estudo é uma etapa em que há necessidade de se refletir muito e ter em consideração questões, das quais duas são fundamentais: o “[...] “porquê” e “para quê” da investigação.” (p.47). Para responder a estas questões deve-se primeiramente identificar o tema que nos motive, que nos interesse bastante desenvolver, e quais os aspetos específicos que se quer estudar. Nesta etapa, deve-se ler e refletir bem para conseguir partir do geral para o particular, ou seja, partir de um domínio que nos interesse que se queira investigar e conseguir identificar o tema, para depois se optar por uma metodologia de estudo quantitativo, qualitativo ou até qualitativo-quantitativo. (Sousa, 2009).

Para Bogdan e Biklen (1994), o investigador deve ser prático. O tema escolhido deve fazer parte do seu quotidiano (...).

O problema é o ponto de partida de qualquer investigação. Como tal, a escolha de abordar esta temática advém de uma motivação, preocupação, necessidade e curiosidade em se conhecer de uma forma mais sustentada o problema em estudo e assim ampliar os

conhecimentos, pois a vida é uma aprendizagem constante. Citando Arends (1999):

“[...] tornar-se competente, não importa em qual atividade, leva muito tempo. [...] É necessário muito voluntarismo alimentado pelo desejo de perfeição; é necessário compreender que aprender a ensinar consiste num processo de desenvolvimento que se desenrola ao longo de toda a vida.” (p.19)

Salienta-se que uma das preocupações que levaram à opção por este trabalho foi o facto de se verificar que são poucos os professores que na realidade trabalham no ensino regular de forma harmoniosa com todo o grupo. Isto é, uma turma é feita, normalmente, sem “casos” e o professor tem sempre a percepção que a sua turma vai ser “limpa”, com ausência de alunos NEE. Não que esses alunos mereçam menos que os outros, mas as escolas são infra-estruturas que muitas vezes não estão preparadas para receber alunos com dificuldades ou seja, não tem material, não tem salas adequadas, não tem professor de Educação Especial ou o que tem passa pouco tempo com estes alunos, as burocracias para se sinalizar um aluno são mais que muitas e muitas vezes o aluno não ingressa no Ensino Especial (inúmeras vezes os pais e os profissionais de saúde também não colaboram nesse sentido). Por vezes, nas suas salas de aula, quando os alunos de ambos níveis – Especial e regular - manifestam imensa satisfação e prazer em realizar e desenvolver qualquer tipo de actividade, muitas vezes não há espaço ou material adequado. Parafrazeando Sousa (2003a) “A arte é em geral considerada uma perda inútil de tempo. Nas escolas não há espaços adequados destinados a estúdios de arte, as artes têm pouca ponderação nos currículos da escolaridade geral [...]” (p.81).

Através da observação, da minha parte de quase doze anos de serviço, atenta do quotidiano onde trabalhei e essencialmente do trabalho de pesquisa bibliográfica foram analisadas as questões tão pertinentes e por vezes negativas do trabalho no ensino regular e da inserção/inclusão de alunos com NEE nas turmas ditas “normais”. A par da minha experiência em contexto sala de aula, e quando havia alunos com NEE, desde sempre, se sentiu a preocupação pessoal de melhorar, aperfeiçoar, igualizar e promover um desenvolvimento educativo, social e inclusivo junto de todos os alunos e em especial com os alunos com NEE.

A partir desta reflexão emerge então a situação problema, a qual, de modo sumário, se prende, por um lado com o interesse que determinadas actividades, por exemplo actividades iguais para todos, as Expressões, nomeadamente a Expressão Plástica, as TIC, a Educação Física, geram na maioria dos alunos, como o entusiasmo e uma maior

desenvoltura no seu dia a dia escolar, transportando-a depois para casa (infelizmente muitos não tem acompanhamento e as aprendizagens adquiridas na escola acabam por desvanecer). Por outro lado, com a escassa motivação que a generalidade dos docentes sentem para introduzir nas suas práticas pedagógicas quotidianas, as referidas Expressões. Ora se este facto é, por si, indesejável para os alunos em geral, constitui um problema mais significativo para os alunos com disfunções a nível da cognição, já que estes, pela natureza da sua tipologia, sentem-se muito mais à vontade em atividades de manipulação motora – que é o caso da Expressão Plástica – do que em tarefas de natureza abstrata, ou simbólica.

2. Tipo de investigação

“Toda a arte e toda a investigação, assim como toda a ação e toda a escolha, têm em mira um bem qualquer; e por isso foi dito, com muito acerto que o bem é aquilo a que todas as coisas tendem”.

(Aristóteles)

Recorreu-se a investigação etnográfica do tipo descritiva e interpretativa, pelo que se adotou uma metodologia eminentemente qualitativa. Segundo Moreira (1994), a parte fulcral dos métodos de pesquisa qualitativos assenta na apreciação dos atores envolvidos, na sua perspetiva e «visão do mundo». O autor citado refere:

“A abordagem qualitativa exige, em geral, uma atitude por parte do investigador bem diferente da que está associada com os métodos quantitativos. Na medida, com efeito, em que os métodos qualitativos procuram fornecer uma visão ‘por dentro’, é exigida aos investigadores uma flexibilidade e um envolvimento que não se encontram noutro tipo de estudos. Isto é particularmente evidente na investigação etnográfica.” (Moreira, 1994, p.101)

A investigação etnográfica apoia-se fundamentalmente numa interação social entre o investigador e o investigado, ou seja, uma interação entre pessoas. O que quer dizer que o investigador está envolvido por inteiro no que estuda.

“A investigação etnográfica e a experiência de intimidade que esta proporciona constituem, como já se referiu, um dos exemplos mais marcantes de pesquisa qualitativa. Em muitos aspectos a investigação etnográfica é a forma mais básica de pesquisa social. Não só tem uma longa história, mas possui uma forte semelhança com as rotinas com que as pessoas experienciam o mundo na sua vida de todos os dias. Ao longo dos últimos anos registou-se um acréscimo de interesse pela etnografia, quer do ponto de vista teórico quer prático, por parte de investigadores de muitas e diferentes áreas. Interesse que advém, em larga medida, de uma desilusão com os métodos quantitativos que por tanto tempo ocuparam uma posição dominante na maioria das ciências sociais.” (Moreira, 1994, p.105).

3. Justificação da investigação

“Um excelente educador não é um ser humano perfeito, mas alguém que tem serenidade para se esvaziar e sensibilidade para aprender.”

(Cury, 2006)

Para iniciar a justificação desta investigação recorre-se a Sousa (2009) quando diz:

“Desde os alvares da humanidade que o homem procura conhecer o mundo em que vive e compreender a natureza dos fenómenos que o rodeiam. A experiência prática obtida através do ensaio-e-erro, o raciocínio lógico com que analisa mentalmente as situações vivenciadas e a investigação, a procura do desconhecido, têm sido os principais meios utilizados pelo homem para procurar a informação de que necessita para alargar os seus conhecimentos.” (Sousa, 2009, p.11)

Ainda para complementar a justificação da investigação e com inspiração na frase expressa inicialmente pelo autor Cury (2006), como nunca ninguém sabe tudo, pretende-se ganhar novos conhecimentos através desta investigação, para futuramente de algum modo se ajudar a comunidade educativa.

Como refere Sousa (2009), “Investigar não é fácil [...] é sempre necessário um árduo trabalho desenvolvido pelo investigador, alicerçado em profundo conhecimento na área científica em que se efetua a pesquisa.” (p.13). Como tal, neste tipo de trabalho de investigação é importante ter uma base científica que sustente os conceitos inerentes ao tema investigado, que facilite a compreensão do objeto em estudo e possibilite também o fornecimento de dados para a resposta ao problema que temos. Quivy e Campenhoudt (2003) defendem que a concetualização é:

“[...] mais do que uma simples definição ou convenção terminológica. É uma construção abstrata que visa dar conta do real. Para isso não retém todos os aspectos da realidade em questão, mas somente o que exprime o essencial dessa realidade, do ponto de vista do investigador. Trata-se, portanto, de uma construção-selecção.” (pp.121-122)

4. Propósitos do trabalho

4.1 Objetivo geral

Quivy e Campenhoudt (2003) referem que o objetivo da investigação é simplesmente responder à pergunta de partida, como tal, apresenta-se o objetivo geral que consiste em:

Descrever e interpretar as dificuldades que os professores encontram numa turma do ensino regular, onde se inserem alunos NEE e a forma de lidaç o com a turma em contexto inclusivo.

De ressaltar que, para que haja inclusão,   necessário um atendimento educacional especializado para todos os alunos que dele necessitem.

4.2 Objetivos específicos

Desdobrando-se o objetivo geral formulam-se os objetivos específicos:

- Entender o que são NEE e o que provocam no contexto sala de aula;
- Entender o que   atendimento educacional especializado;
- Buscar uma prática mais reflexiva para que a educa o especial se aprimore cada vez mais num atendimento especializado;
- Apurar a opinião de autores sobre o conceito de escola e educa o inclusiva;
- Gerir pedagogicamente o trabalho no ensino regular com alunos NEE;
- Apurar se a forma o contínua faz sentido na profissão docente e os respetivos motivos;
- Verificar a necessidade de forma o de professores do ensino regular relativamente   lida o pedagógica com alunos com NEE.

PARTE II

ENQUADRAMENTO TEÓRICO DE BASE

Intróito

Na segunda parte desta exposição procede-se à explicitação científica dos conceitos que se consideram relevantes para a situação problema, dá-se conta dos antecedentes, onde se exemplifica de uma forma lógica e sintética o que já foi investigado sobre a temática inerente à situação problema e, por fim, apresenta-se o estado atual da problemática.

“Se tratarmos as pessoas como elas devem ser, ajudamo-las a tornarem-se o que elas são capazes de ser.”

(Johan Wolfgang Von Goethe)

Capítulo 1

1. Necessidades Educativas Especiais: situações problemáticas

1.1. Conceito de Necessidades Educativas Especiais e Inclusão

Não há, não,

duas folhas iguais

em toda a criação.

Ou nervura a menos,

ou célula a mais,

não há, de certeza,

duas folhas iguais.

António Gedeão

A Educação Especial abrange *todos os indivíduos tradicionalmente considerados deficientes e todos aqueles que, não caindo neste grupo revelem Necessidades Especiais (...) ou quaisquer outros que, passageiros ou mais persistentes, possam colocar em risco o desenvolvimento, a aprendizagem, a educação global.* (Rebelo,1998b,p.658).

Desde a década de 70 que as crianças com Necessidades Educativas Especiais (NEE) passaram a ser “integradas” nos estabelecimentos de ensino regular; porém, foi somente na década de 90, com a assimilação destas crianças nas classes regulares, que se adotou o termo “**inclusão**”.

Segundo Correia, 1999, p.9, todos aqueles que lidam com a educação sabem que, hoje em dia, a palavra de ordem é **inclusão**. Inclusão tida como atendimento a alunos com necessidades educativas especiais (NEE) nas escolas das suas residências e, sempre que possível, nas classes regulares dessas mesmas escolas.

Inclusão a pretender, portanto, que todos os alunos tenham direito a uma educação igual e de qualidade. Que a todos os alunos seja provida uma educação que respeite as suas necessidades e características que, na sua essência, constituem direitos fundamentais de toda a criança. Que a todos os alunos seja facilitada a sua transição para a vida ativa, para que se venham a mover na sociedade a que por direito pertencem com a maior autonomia e independência possíveis.

Neste sentido, a Escola, principalmente os professores, irá encontrar nas suas classes uma população discente cada vez mais heterogénea. Uma população que engloba um conjunto de aluno com NEE e cujas necessidades os professores terão necessariamente de responder. O mesmo será dizer que, com a inclusão, a Escola terá de servir de palco à diversidade cultural e educacional que a realidade de hoje lhe confere.

Atualmente, um número crescente de crianças com NEE é alvo de colocação nas escolas regulares. Apesar deste facto, muitos professores, diretores de escolas, agentes de educação de vária índole e pais continuam a ter uma perspectiva inadequada quanto às práticas educacionais mais apropriadas para estes alunos e a não compreenderem a natureza da sua problemática.

Todavia, muitas vezes ou inúmeras vezes a Escola vê-se a “braços” com a atribuição de “culpa” por não resolver ou minimizar os problemas que estes alunos enfrentam. Mas também é pertinente referir que muitas escolas ou quase todas não tem estrutura para responder a todos e a cada um em tempo útil.

É de referir também, que todas as conceções incorretas e todos os mitos acerca das crianças com NEE só podem ser ultrapassados através do conhecimento.

1.2. Comportamentos em sala de aula

Os educadores/professores e os pais necessitam saber que existem disposições legais que conferem direitos e proteção específica aos indivíduos que apresentem deficiências.

Antes da década de 70, as crianças que apresentassem NEE não tinham assegurado quaisquer direitos legais à educação pública. Muitos indivíduos, nesta situação, eram excluídos do sistema educativo público ou de qualquer atividade remunerada. Por essa razão, encontravam-se confinados a instituições ou aos seus lares. (Correia, 1999,p. 15).

Apesar de se registarem algumas diferenças entre as várias leis aprovadas¹ nos Estados Unidos (U.S.), a Secção 504 do Rehabilitation Act de 1973 e a Public Law 94-142 (PL 94-102), conhecida, mais especificamente, como *Education for All Handicapped Children Education Act* (IDEA), determina que todas as crianças com NEE têm direito à educação pública gratuita, a qual se deve revelar adequada às suas necessidades educativas e deve ter lugar no meio menos restritivo possível.

Se uma dada problemática for profunda ao ponto de nem apoios nem serviços suplementares responderem às necessidades do aluno colocado numa classe regular, deve, então, ser considerada uma colocação, num meio mais restritivo. (Alper, Scholss, Etscheidt & Macfarlane, 1995).

A disciplina é uma das áreas que os educadores/professores tem de enfrentar e que com maior frequência é objeto de incompreensão, quando estão envolvidos alunos com NEE. Na linha de decisão tomada pelo Supremo Tribunal dos Estados Unidos no caso *Honing vs Doe* (1988), uma área escolar não pode decidir unilateralmente alterar a colocação de um aluno com NEE com base em questões de comportamento inadequado, quando este constituiu uma manifestação da sua problemática. Apesar de estas crianças poderem ser alvo de sanções disciplinares, quando representam perigo para si ou para terceiros, não é legítimo nem legal que qualquer exclusão exceda os dias determinados para outra criança sem as mesmas problemáticas.

¹ A Secção 504 e o IDEA, apesar de similares em muitos aspetos, diferem de facto em alguns pontos importantes. Por exemplo, enquanto a IDEA Abrange os alunos desde a idade da 3 até aos 21 anos, a Secção 504 contempla alunos e todos os que exercem funções na escola, independentemente da sua idade. Portanto, mesmo aqueles que podem não estar ao abrigo do IDEA estão cobertos pela Secção 504. Para além deste aspeto, há ainda outras diferenças a notar. Não é estabelecido qualquer limite ao montante que uma área escolar deve suspender para facultar serviços ao abrigo do IDEA. No entanto, tal já não acontece com a Secção 504. Esta permite que sejam interrompidos serviços, caso estes se revelem demasiados onerosos.

Podemos concluir que uma escola direcionada para a educação especial conta com materiais, equipamentos e professores especializados. O sistema regular de ensino precisa adaptar-se, caso deseje ser inclusivo. Hoje, já se conhecem mais escolas a adaptarem-se e a tornarem-se inclusivas. A criança com necessidades educativas especiais ou a sua família já pode optar mais facilmente sobre onde pretende que o aluno seja integrado.

A tecnologia e o desenvolvimento da Informática veio abrir um novo mundo de possibilidades comunicativas e de acesso à informação, sendo estas um auxílio a crianças com necessidades especiais, uma vez que facilitam todo o processo educacional que visa a formação integral de cada aluno especial. A tecnologia deve ser encarada como um elemento cognitivo capaz de facilitar a estrutura de um trabalho, pois facilita as descobertas, garantindo, assim, condições propícias para a construção do conhecimento.

São inúmeras as vantagens que as novas tecnologias podem trazer no que diz respeito ao ensino de crianças especiais, nomeadamente, permitir alargar horizontes de forma a levar o mundo para dentro da sala de aula; aprender fazendo; melhorar capacidades intelectuais, tais como a criatividade e a eficácia; a existência de vários ritmos de aprendizagem na mesma turma; motivar o aluno a aprender continuamente, pois utiliza um meio com que ele se identifica; proporcionar ao aluno os conhecimentos tecnológicos necessários para ocupar o seu lugar no mundo do trabalho; aliviar a carga administrativa do professor, deixando mais tempo livre para dedicar ao ensino e à ajuda a nível individual; estabelecer a ponte entre a comunidade e a sala de aula.

Assim, o uso da tecnologia pode despertar nas crianças especiais, o interesse e a motivação pela descoberta do conhecimento. A deficiência deve ser encarada não como uma impossibilidade mas como uma força, onde o uso das tecnologias pode desempenhar um papel significativo.

1.3. Tipologia das dificuldades de aprendizagem

“A dificuldade é um severo instrutor.”

(Edmund Burke)

Os primeiros estudos realizados sobre esta temática remontam ao ano de 1800. Todavia a expressão *dificuldades de aprendizagem* surgiu somente em 1962 com a definição de Samuel Kirk, que centrava estas dificuldades nos processos implicados na linguagem e no rendimento académico, apontando como causas uma disfunção cerebral e/ou uma alteração emocional ou comportamental.

Uma dificuldade de aprendizagem refere-se a um atraso, desordem, ou atraso no desenvolvimento de um ou mais processos da fala, linguagem, leitura, escrita, aritmética, ou outras áreas escolares, resultantes de uma desvantagem (handicap) causada por uma possível disfunção cerebral e/ou distúrbios emocionais ou comportamentais. Não é resultado de deficiência mental, privação sensorial ou fatores culturais e instrucionais.

Kirk, 1962, cit. por Cruz, 2009, p.41

Muitas outras definições foram surgindo, o que tem dificultado numa proposta globalmente aceite. As do U.S. Office of Education (em 1976) e do National Joint Committee on Learning Disabilities (em 1994), que a seguir se apresentam, são, talvez, as mais conhecidas e referidas na literatura especializada.

O termo dificuldade de aprendizagem específica significa uma desordem num ou mais dos processos psicológicos envolvidos na compreensão ou uso da linguagem, falada ou escrita, que se pode manifestar numa habilidade imperfeita para ouvir, falar, ler, escrever, soletrar ou para fazer cálculos matemáticos. O termo incluiu condições tais como desvantagens (handicaps) perceptivas, lesão cerebral, disfunção cerebral mínima, dislexia e afasia desenvolvimental. O termo não incluiu crianças que têm dificuldades de aprendizagem que são primariamente o resultado de desvantagens (handicaps) visuais, auditivas, ou motoras, ou deficiência mental, ou distúrbios emocionais, ou desvantagem desenvolvimental, cultural ou económica.

USOE, 1976, cit. por Cruz, 2009, p.45.

Dificuldades de Aprendizagem é um termo geral que se refere a um grupo heterogéneo de desordens manifestadas por dificuldades significativas na aquisição e uso da compreensão auditiva, fala, leitura, escrita, raciocínio ou habilidades matemáticas. Estas desordens são intrínsecas ao indivíduo, presumivelmente devem-se a disfunções do sistema nervoso central e podem ocorrer ao longo da vida. Problemas na autorregulação comportamental, percepção social e interação social podem existir com as dificuldades de aprendizagem mas não constituem por eles próprios uma dificuldade de aprendizagem. Embora as dificuldades de aprendizagem possam ocorrer concomitantemente com outras condições desvantajosas (handicaps) (por exemplo, dificuldades sensoriais, deficiência mental, distúrbios emocionais sérios) ou com influências extrínsecas (tais como diferenças culturais, instrução insuficiente ou inapropriada), elas não são o resultado dessas condições ou influências.

NJCLD,1994,cit. por Cruz,2009, p.47.

As dificuldades de aprendizagem surgem associadas a obstáculos nos processos psicológicos inerentes à compreensão e uso da linguagem (relacionados com disfunções do sistema nervoso central), excluindo-se do seu alcance as problemáticas resultantes de deficiências sensoriais, motoras ou mentais e/ou de perturbações emocionais e fatores culturais e económicos.

A expressão *dificuldades de aprendizagem* agrupa todos os problemas de aprendizagem, quer sejam intrínsecos ao indivíduo ou relacionados com fatores externos, por exemplo uma metodologia de ensino desadequada. Porém, as quatro áreas – Dislexia, Disgrafia, Disortografia e/ou Discalculia. Possuindo definições exclusivas, causas próprias e características muito particulares, são comumente consideradas *dificuldades de aprendizagem específicas*.

Coelho, 2013,p.9.

Em Portugal, Luís de Miranda Correia (2008) respeita essa distinção e apresenta uma proposta que resulta da articulação das duas definições supracitadas.

As dificuldades de aprendizagem específicas dizem respeito à forma como um indivíduo processa a informação – a recebe, a integra, a retém e a exprime – tendo em conta as suas capacidades e o conjunto das suas realizações.

As dificuldades de aprendizagem específicas podem, assim, manifestar-se nas áreas da fala, da leitura, da escrita, da matemática e/ou da resolução de problemas, envolvendo défices que implicam problemas de memória, perceptivos, motores, de linguagem, de pensamento e/ou metacognitivos. Estas dificuldades, que não resultam de privações sensoriais, deficiência mental, problemas motores, défice de atenção, perturbações emocionais ou sociais, embora exista a possibilidade de estes ocorrerem em concomitância com elas, podem ainda, alterar o modo como o indivíduo interage com o meio envolvente.

Correia,2008,p.46.

Independentemente da definição adotada, há um conjunto de características que lhes são comuns e que se podem, de certa forma, isolar: as DA correspondem a um grupo heterogéneo (dificuldades na leitura, escrita, matemática); a natureza das desordens é intrínseca ao indivíduo (geralmente relacionada com disfunções no sistema nervoso central); as DA não são resultado de deficiência sensorial, motora, mental, perturbações emocionais e/ou ambientais. Poderão estar associadas a problemas comportamentais e/ou de interação social. Correia (2008) acrescenta ainda dois pontos fundamentais ² : a existência de uma discrepância académica, entre potencial de inteligência estimado e a realização escolar, e o facto de as DA serem uma condição vitalícia, isto é, se possuem uma origem neurológica, não desaparecem com a idade – embora uma intervenção adequada possa atenuar as dificuldades observadas.

O mesmo autor (p.23) afirma ainda que *a área das dificuldades de aprendizagem, talvez por ser ainda bastante jovem, é aquela que tem experimentado mais crescimento, mais controvérsia e é, porventura, a mais confusa de todas aquelas que se inserem no espectro das necessidades educativas especiais.*

² Estes dois pontos, implícitos na sua definição, foram posteriormente explicados no livro: CORREIA,L.M. (2008). *Dificuldades de Aprendizagem Específicas – Contributos para uma definição portuguesa*. Coleção Impacto Educacional. Porto: Porto Editora.

De facto, quando analisamos o grande grupo das NEE, verificamos que são as dificuldades de aprendizagem que apresentam uma maior taxa de prevalência ³ (48%) – cf. gráfico no índice de gráficos.

Apesar destes dados, a mais recente legislação sobre os apoios especializados para crianças e jovens com necessidades educativas especiais permanentes, mais especificamente o artigo 4.º do Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, abrange apenas uma pequena parte da população com NEE:

1 – As escolas devem incluir nos seus projetos educativos as adequações relativas ao processo de ensino e de aprendizagem, de carácter organizativo e de funcionamento, necessárias para responder adequadamente às necessidades educativas especiais de carácter permanente (...) 2 – (...) são criadas por despacho ministerial: a) Escolas de referência para a educação bilingue de alunos surdos; b) Escolas de referência para a educação de alunos cegos e com baixa visão. 3 – (...) a) Unidades de ensino estruturado para a educação de alunos com perturbações do espectro do autismo; b) Unidades de apoio especializado para a educação de alunos com multideficiências e surdocegueira congénita (Art.4.º).

A leitura do artigo permite constatar que as dificuldades de aprendizagem, designadamente as *específicas*, estão excluídas do grande grupo das NEE permanentes ⁴ sendo negados aos alunos os serviços de educação especial a que anteriormente tinham direito e dos quais necessitam, realidade esta que tem causado bastante polémica no seio da comunidade educativa. Jane Browning (s.d., citada por Correia, 2008,p.56) afirma: *tal como uma criança numa cadeira de rodas necessita de uma rampa para contornar escadas, ou uma criança cega necessita do código braille para ler, também uma criança com dificuldades de aprendizagem necessita de meios específicos que a ajudem a contornar os problemas, tantas vezes graves, que encontra no processamento de informação, na memória, na leitura, na escrita, no cálculo ou na socialização.*

³ Entenda-se prevalência como "o número de indivíduos com NEE existentes numa determinada população (i.e., escolar) num determinado período de tempo" (Correia, 1999,pp 62 e 63). Quadro 1.

⁴ Podem distinguir-se as NEE de carácter permanente e as NEE temporárias. No primeiro caso, exige-se uma adaptação generalizada do currículo às características do aluno, mantendo-se durante grande parte (ou mesmo todo) o percurso escolar do aluno. No segundo caso, é necessária uma modificação parcial do currículo escolar a fim de se ajustar às características do aluno, apenas num determinado momento do seu desenvolvimento (Correia, 1999). As crianças com Dificuldades de Aprendizagem poderão necessitar de pequenas adaptações somente durante um/dois anos ou parte de um ciclo, no entanto, estas alterações são cruciais para a facilitação das aprendizagens posteriores.

Em 1986, com a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), iniciaram-se transformações profundas na educação das crianças com NEE, defendendo-se a integração em estabelecimentos regulares de ensino, tendo em conta as necessidades de atendimento específico (art.º 18). Cinco anos mais tarde, foi aprovado aquele que seria, durante mais de uma década, o normativo regulamentar da integração dos alunos com necessidades educativas especiais nas escolas regulares: o Decreto-Lei n.º 319/91 de 23 de agosto. Postulando a educação dos alunos com NEE num meio o menos restritivo possível e impondo a adoção de um conjunto de medidas (adaptações materiais/curriculares, condições específicas de matrícula/frequência/avaliação, apoio pedagógico acrescido, equipamentos especiais de compensação, entre outras) em ordem de uma verdadeira inclusão, este decreto revolucionou o quadro da educação especial na escola pública.

Desde então, o sistema educativo passou a ser caracterizado por uma população heterogénea e, como tal, tornava-se necessário que as escolas dispusessem de um conjunto de recursos (espaços físicos, professores especializados e outros técnicos) que permitissem um sistema de apoio adequado a estas crianças.

Atualmente, e apesar da nova e controversa legislação, este continua a ser o grande desafio que se coloca a todas as escolas: encontrar, para cada indivíduo com dificuldades, as respostas adequadas às suas necessidades específicas, mobilizando vários profissionais, organizando os recursos que sabe existirem.

Urge que os docentes, mas também psicólogos, os pedagogos, os psicopedagogos e todos os outros profissionais que diariamente interagem com estas crianças, estejam preparados para realizar uma intervenção adequada às necessidades das mesmas. O papel dos encarregados de educação, em articulação com os profissionais, é também de fulcral importância no desenvolvimento dos seus educandos, pois embora a criança passe grande parte do dia na escola, não deixa de procurar em casa compreensão e auxílio para as suas dificuldades.

Importa ainda realçar que estas crianças podem precisar de apoio reforçado em momentos muito precisos do seu percurso escolar, tornando-se indispensável que os que as acompanham reúnam as ferramentas necessárias para identificar esses períodos e saibam responder, de forma eficaz, a essa necessidade e apoio, o que poderá fazer toda a diferença num futuro próximo – independentemente do seu papel ou funções, todos partilharão um mesmo objetivo: o de melhorar as condições de aprendizagem do (s) seu (s) educando (s) e, conseqüentemente, os resultados por ele (s) alcançados!

Coelho, 2013, p. 12.

“Diz-me e eu esquecerei; ensina-me e eu lembrar-me-ei; envolve-me e eu aprenderei.”

Provérbio Chinês

1.4. Interação social no grupo/turma

De acordo com Correia,1999, p. 19, a educação de alunos com NEE representa um esforço de equipa que deve ser marcado pela partilha e pela colaboração. Tendo em conta o Plano Educativo Individualizado e as necessidades pessoais do aluno, a equipa pode ser constituída por: um professor de educação especial, o psicólogo da escola, um assistente social, um patologista da fala, um terapeuta físico, um terapeuta ocupacional, outros profissionais e consultores, o diretor da escola e os pais. (...) O professor da classe regular pode solicitar um ou vários destes profissionais, para obter informações e apoio.

Um aluno que registe uma determinada problemática pode ser colocado numa classe regular, a tempo inteiro ou parcial, com apoio de professores de educação especial. Esse apoio pode assumir um carácter consultivo ou um qualquer outro que se revele necessário. O currículo definido para estes alunos poderá apresentar pontos de contacto com o que é estabelecido para todos os restantes alunos. No entanto, o professor da classe regular terá de alterar as estratégias a que recorre, bem como o ritmo de ensino, os conteúdos do curso e os métodos de avaliação, de forma a dar resposta às necessidades especiais de aprendizagem do aluno. Os professores na área da educação especial podem orientar os professores das classes regulares, no que diz respeito a estratégias a usar com alunos com necessidades educativas especiais (Alper *et al.*,1995).

O IDEA prevê a atribuição de fundos substanciais a escolas estatais e locais para a educação de alunos com NEE. Apesar do Congresso não deter ainda poderes para regulamentar *diretamente* os sistemas da escola pública, a atribuição de fundos federais permite, de facto, que o governo exerça uma ação normalizadora, ao definir políticas educativas. Mais importante, é que a atual legislação obriga os depositários de fundos federais a não discriminar qualquer adulto ou criança com NEE. As escolas que recebem estes fundos estão obrigadas a prevenir a discriminação “nas políticas de contratação, no acesso às instalações escolares, no acesso a outro tipo de estruturas ou oportunidades necessárias e no planeamento de novas construções”.

Assim, constituem objetivos claros do IDEA...

...assegurar que todas as crianças com NEE recebam, nos períodos de tempo especificados (...) uma educação pública gratuita e adequada que contemple a educação especial e serviços com ela relacionados, a fim de dar resposta às suas necessidades especiais; garantir a proteção dos direitos destas crianças e respetivos pais ou tutores; facultar apoio, a nível estatal e local, de forma a que todas as crianças nestas circunstâncias tenham acesso à educação; avaliar e assegurar a eficácia dos esforços desenvolvidos no sentido de educar estas crianças. (20 U.S. Secção 1400 [c]).

No IDEA estão previstos procedimentos que asseguram a igualdade de oportunidades a alunos com necessidades educativas especiais para interagir com alunos regulares na “máxima extensão possível” e num meio que seja o menos restritivo possível, a menos que a severidade da problemática o impeça. No entanto, se uma criança apresenta uma problemática que, apesar de recurso a apoios, impede a sua integração num ambiente educacional regular, dever-lhe-á ser facultado o acesso à educação pública gratuita e adequada, na qual serão ainda intervenientes os serviços de educação especial e serviços relacionados com a mesma.

Estes serviços incluem...

...transporte e outros serviços de apoio, nomeadamente nas áreas do desenvolvimento e das práticas de reeducação(incluindo patologia da fala e audiolgia, serviços de psicologia, de terapia física e ocupacional, de recreação, contemplando igualmente a recreação terapêutica, serviços de assistência social e de aconselhamento, incluindo também, em relação a estes últimos serviços, o aconselhamento com vista à reabilitação, e, finalmente, serviços médicos, tendo em conta que estes se destinam unicamente ao diagnóstico e avaliação). Estes serviços deverão ser prestados de acordo com as necessidades de cada criança, com o objetivo de lhe permitir beneficiar dos serviços de educação especial. Deverá ainda ser contemplada a identificação precoce e a avaliação de condições de problemática da criança. (20 U.S. 1401 [a] 17).

Os procedimentos de salvaguarda consignados no IDEA aprofundam e introduzem melhoramentos aos já adotados pelo Congresso, como parte dos Education Amendments de 1974. Para além disso, as áreas escolares locais e as estatais são obrigadas a adotar procedimentos que garantam os direitos dos pais. Entre estes destacam-se o direito a consultar todos os registos escolares do educando; o direito a solicitar que o aluno seja

submetido a uma avaliação educativa independente; o direito a ter conhecimento prévio dos seus direitos; o direito a discordar formalmente de decisões tomadas e, conseqüentemente, também o direito à resolução dos problemas devendo, para tal, ser acionados os processos previstos na lei; o direito a uma revisão estatal dos processos referidos acima e acionados a nível local (Johnson, 1986, p.40).

1.5. Dificuldades docentes

Como podem os docentes criar um ambiente educativo que se revele positivo para o processo de aprendizagem do aluno, quando se depara com inúmeras dificuldades de variada ordem?

Os alunos com NEE deveriam receber serviços no meio menos restritivo possível, em classes regulares, sempre que tal seja praticável. Isto representa um crescente desafio para os professores, uma vez que passa a ser da sua responsabilidade a promoção de experiências de aprendizagem que não só sejam bem-sucedidas como também o sejam para todos os alunos. Os educadores têm vindo a descobrir que, na maior parte, dos casos, o facto dos alunos com NEE estarem colocados nos meios educativos inclusivos lhes proporciona a oportunidade de interagir com outros indivíduos, o que resulta numa melhor preparação para a vida em sociedade. Por sua vez, os alunos com NEE têm a oportunidade de tomar contacto com estes alunos e de perceber a complexidade e a adversidade das características humanas, compreendendo que a partilha de aspetos comuns e de necessidades excede as diferenças. (Alper, Schloss, Etscheidt & Macfarlane, 1995).

Todos os dias, os professores são confrontados com a expectativa de criarem um meio inclusivo.

O meio educativo tem um enorme impacto, tanto nos alunos com NEE como em todos os outros. No decorrer do processo de inclusão de alunos com NEE nas classes regulares, o professor não só lhes deve transmitir sentimentos positivos como deve também revelar-lhes afeto. As atitudes do professor são rapidamente detetadas e adotadas pelos restantes alunos. A criação de um ambiente positivo e confortável é essencial para que a experiência educativa tenha sucesso e seja gratificante para todos os alunos.

O tipo de discurso adotado quando se faz referência ou se comunica com alunos com NEE pode transmitir atitudes negativas em relação a estes e, conseqüentemente, pode entravar o desenvolvimento da sua autoestima.

Por essa razão o professor deve evitar o uso de quaisquer expressões que possam ter uma conotação negativa.

O processo de transição de um aluno de um meio mais restritivo para um meio menos restritivo requer preparação prévia, tanto por parte dos professores como por parte de todos os que nele estejam envolvidos. Este processo, para ter sucesso, deve ser marcado pelo esforço cooperativo coletivo.

Os educadores necessitam adquirir conhecimentos relativos à condição do aluno colocado numa classe regular, os quais podem, em grande parte, ser facultados pelo professor da educação especial. O professor da classe regular deverá ainda verificar os registos médicos e escolares dos alunos alvo de inclusão. Este conjunto de informações servirá como orientação para o professor, permitindo-lhe proceder às modificações adequadas, quer no que diz respeito ao ambiente da sala de aula, quer no que concerne à adoção de estratégias que melhor respondam às necessidades físicas e educativas do aluno.

O equipamento da sala de aula pode ter de ser alterado, para receber alunos com NEE. Será, igualmente, vantajoso proporcionar a estes alunos a oportunidade de se familiarizarem com o ambiente físico da sala de aula, sem a presença dos restantes alunos.

Dependendo da problemática que um aluno apresenta, o professor da educação especial pode trabalhar em conjunto com o professor da classe regular, a fim de assegurar que toda a assistência possível está disponível.

É de todo pertinente transmitir conhecimentos ao aluno sem NEE acerca das NEE. Assim, antes da colocação de um aluno com NEE na classe regular, devem ser transmitidas aos restantes alunos informações precisas acerca da problemática do aluno em questão. Nunca deve ser esquecido o direito à privacidade que o aluno tem. Para tal, o professor deve facultar informação de carácter geral a respeito da problemática, de forma a permitir que os restantes alunos ultrapassem quaisquer medos ou alterem concepções incorretas que possam ter. Torna-se importante levar os alunos sem NEE a participar em atividades em que são simuladas várias problemáticas, uma vez que lhes dá a oportunidade de melhor compreender os problemas que um aluno que apresenta NEE tem de enfrentar.

A interação positiva que o professor da classe regular impulsiona entre alunos com e sem NEE depende da atitude do professor e da sua capacidade para promover um ambiente educativo, igualmente, positivo.

Um ambiente de apoio e interajuda é conseguido quando todos cooperam para atingir objetivos de grupo e quando todos se preocupam, em primeiro lugar, com o sucesso do grupo como um todo. Quando trabalham de forma cooperativa, os alunos tendem a mostrar um maior reconhecimento e a encorajar e apoiar os alunos com NEE. (Correia, 1999, pp. 23, 24 e 25).

Devemos assumir que “a educação deve transmitir de forma maciça e eficaz, cada vez mais saberes e saber fazer evolutivos, adaptados à civilização cognitiva, pois são as bases das competências do futuro” (Delors, 1996, p.77 in Cavaco, 2009, p.49) e que a Educação é um processo permanente e dinâmico que promove a auto construção em que educando e educador, em parceria, se podem confrontar com o sistema educativo formal sem esquecer que não há saber sem a busca inquieta e sem a aventura do risco de criar. (Cavaco, 2009, p.49).

Como refere Marques (2001:76 in Cavaco, 2009, p.49) “nem a educação é uma ciência nem educar é um ato científico.”

Cabendo aos educadores a difícil e importante tarefa de mudar, melhorar e intervir no processo educativo, colocando em prática novas estratégias para ajudar a crescer e a apoiar a criança, normal ou diferente, no seu processo de desenvolvimento humano, aplicando a arte e a técnica de ensinar com dedicação e entusiasmo, torna-se indispensável investigar o desenvolvimento do educador a nível pessoal e profissional, nomeadamente considerando a sua complexidade concetual. (Cavaco, 2009, p.50).

É igualmente importante fazer referência às causas de determinados comportamentos que condicionam ou traduzem a capacidade de adaptação e a motivação que caracterizam um determinado educador, desde o início da sua carreira até ao momento actual, a fim de se perceber a forma como este se vê e como percepciona esses aspectos reflectidos na prática, designadamente junto do grupo de crianças com quem trabalha. (Cavaco, 2009, p.50)

Capítulo 2

2. Necessidades Educativas Especiais: estratégias de resolução de situações problemáticas

2.1. Gestão de comportamentos

Segundo Nielsen, 1999, p. 33, grande parte das falsas concepções relativas às diferentes problemáticas só poderão ser alteradas e corrigidas através do conhecimento dos vários fatores com elas relacionados. Para melhor compreender as necessidades dos alunos com NEE, é, de facto, imperativo que se detenha um maior conhecimento desses fatores.

Muitas das características associadas a um tipo de comportamento podem estar igualmente relacionadas com outras problemáticas. No dia-a-dia algumas sugestões ou propostas relativas ao trabalho a desenvolver com alunos aos quais foi diagnosticada uma determinada problemática podem ser aplicáveis com sucesso a outros alunos que apresentem um diferente tipo de problemática.

Os educadores/professores recorreram sempre a múltiplas e variadas estratégias de ensino, por forma a dar resposta às necessidades dos seus alunos. Porém, quando alunos com NEE são integrados numa classe regular, torna-se necessário estabelecer e implementar estratégias suplementares.

Por estas razões citadas, é sempre benéfico apresentar e ter em consideração um conjunto de estratégias possíveis a adotar, tendo em conta a problemática específica em análise.

O professor insere-se num meio complexo, imprevisível muitas vezes, provocando no profissional, a necessidade de utilizar ou desenvolver competências diversificadas, de forma a integrar-se na sua realidade contextual, articulando saberes e conhecimentos, para que a sua acção seja a mais eficaz e adequada possível às realidades com que se depara. (Cavaco, 2009 p.18)

2.2. A Cooperação entre pares

Para que todas as crianças tenham sucesso quer a nível escolar quer a nível social, a cooperação e contato entre os seus pares (família, escola, amigos...) é de primordial importância.

Os pais de crianças com NEE enfrentam inúmeros desafios e situações difíceis, circunstâncias que os outros pais nunca se depararão. Uma criança que apresenta uma determinada problemática pode ter um impacto profundo na família e as interações que nela se estabelecem podem, com frequência, produzir intensa ansiedade e frustração.

A maior parte dos pais e familiares idealiza a criança que vai nascer como um ser perfeito. Quando a esta é diagnosticada uma determinada problemática, pode ter lugar um vasto número de reações: primeiro o choque inicial; depois a rejeição; a seguir a incredulidade e por fim uma enorme dor.

Os profissionais sentem extrema dificuldade em orientar os pais, enquanto estes se recusam a admitir que o seu filho ou filha tem NEE. Assim, é importante que os educadores/professores estejam igualmente sensibilizados para os problemas dos pais e os ajudem a estabelecer para os seus filhos objetivos académicos e sociais razoáveis.

É frequente os pais serem abalados por fortes sentimentos de culpa, podendo mesmo atribuir a se mesmos a responsabilidade pela problemática da criança. Por vezes, culpam igualmente os médicos ou outros profissionais, incluindo professores. É importante que estes últimos não tomem a atitude dos pais de forma pessoal. O professor deve fazer sentir aos pais que se preocupa, que “está do lado deles”. É também importante que o professor perceba que a atitude dos pais, muitas vezes, revela unicamente uma tentativa de encontrar uma justificação para a sua situação extremamente difícil. Os educadores/professores e restante comunidade escolar devem, por isso, ter sempre presente o facto de as ações da maior parte dos pais representam tão-só a sua tentativa de educar os seus filhos da melhor forma.

Com uma criança com NEE, a tendência é optar pela superproteção, frequentemente superior à que a situação exige. Por vezes sentimos a necessidade de proteger, mas a superproteção, porém, impede a existência de oportunidades para resolver problemas e tomar decisões e não potencia a independência da criança, nem o seu desenvolvimento social e emocional. Para que uma criança com NEE cresça social e emocionalmente, é necessário que os seus pares compreendam que esta não necessita de alvo de um maior grau de proteção, precisando, sim, que essa proteção seja menos ativa. O facto de serem menos protetores permite que a criança se torne mais autoconfiante e mais segura de si própria.

Apesar da criança nem sempre ter sucesso em situações competitivas sentir-se-á bem-sucedida pelo facto de ter participado, desde que seja enfatizado o desempenho e não a sua problemática.

Cada núcleo familiar, ca contexto escolar e cada individuo são entidades únicas, apresentando características e capacidades que os individualizam. Os pais, a família, os amigos, a sociedade, os professores precisam desenvolver a consciência individual da criança, dando ênfase às qualidades, aos pontos fortes e aos talentos que a tornam única. Desde que lhe seja dada a oportunidade para tal, toda a criança com NEE pode dar o seu contributo para a experiência familiar e social.

(Baseado em: Nielsen, 1999, pp. 29 e 30.)

2.3. Estratégias de melhoria das aprendizagens

Atendendo às dimensões formativa e sumativa da avaliação, a retenção deve constituir uma medida pedagógica de última estância, numa lógica de ciclo e de nível de ensino, depois de esgotado o recurso a atividades de recuperação desenvolvidas ao nível da turma e da escola.

Esta conceção determina, necessariamente, a reorganização do trabalho escolar de forma a otimizar as situações de aprendizagem [...] (Despacho Normativo n.º 50/2005, de 09 de novembro).

A implementação, monitorização e avaliação dos planos de acompanhamento, de desenvolvimento e do apoio pedagógico acrescido constituem estratégias de intervenção desencadeadas pelas escolas com vista ao sucesso educativo dos alunos.

• Plano de Acompanhamento

“[...] Conjunto de actividades concebidas no âmbito curricular e de enriquecimento curricular, desenvolvidas na escola ou sob a sua orientação, que incidam, predominantemente, nas disciplinas ou áreas disciplinares em que o aluno não adquiriu as competências essenciais, com vista à prevenção de situações de retenção repetida (Despacho Normativo n.º 50/2005, de 09 de novembro).”

Os Planos de Acompanhamento são elaborados nas escolas no final do ano lectivo anterior, pelos professores do 1º ciclo, para os alunos que ficaram retidos em resultado da avaliação sumativa.

• Plano de Desenvolvimento

“[...] Conjunto das actividades concebidas no âmbito curricular e de enriquecimento curricular desenvolvidas na escola ou sob a sua orientação, que possibilitam aos alunos uma intervenção educativa bem sucedida, quer na criação de condições para expressão e desenvolvimento de capacidades excepcionais quer na resolução de eventuais situações problema. (Despacho Normativo n.º 50/2005, de 09 de novembro).”

Os Planos de Acompanhamento são elaborados no 1º período. As situações diagnosticadas que foram submetidas à aplicação do Conselho Pedagógico, sendo posteriormente apresentadas à Direção Executiva com o intuito de serem assegurados todos os recursos humanos e materiais necessários à sua execução.

À semelhança dos procedimentos efectuados noutros Planos, as propostas de Planos de Desenvolvimento são comunicadas pelo responsável da turma, aos Encarregados de Educação dos alunos em questão.

• Apoio Pedagógico Acrescido

As escolas e professores devem estar aptos a implementar planos de acompanhamento pedagógico "em qualquer momento" em que um aluno revele dificuldades no seu percurso escolar. Estes planos podem concretizar-se através das medidas de apoio destaca-se a possibilidade de constituição temporária de turmas com alunos com o mesmo nível de dificuldades. A duração destes grupos dependerá "das necessidades dos alunos".

• Outras estratégias de melhoria organizacional

Quando se faz uma intervenção com vista a minimizar ou evitar retenções dos alunos, procura-se obter informação relativa às estratégias de melhoria organizacional que indirectamente poderiam contribuir para a monitorização dos processos ensino/aprendizagem.

Assim, podemos destacar:

- a elaboração de horários em função dos interesses dos alunos;
- a diversificação ajustada de recursos didáctico-pedagógicos;
- humanização do espaço físico do agrupamento/escola.

As estratégias de comunicação, quer ao nível da própria organização, quer para a comunidade educativa tem um papel assaz importante para a grande maioria das unidades de gestão recorrendo às potencialidades das novas tecnologias, como página de internet, Jornal da Escola, e da plataforma *Moodle*.

No que concerne às estratégias desenvolvidas com os Encarregados de Educação só em alguns casos se revelam em termos médios, sendo o papel da escola primordial para alterar este défice. Para tal tenta colmatá-lo com iniciativas que promovam a criação de Associações de Pais e a realização de projectos com a participação direta dos pais/encarregados de educação.

2.4. A formação e o atendimento a alunos com necessidades educativas especiais

É de todo pertinente a importância que assume para todo o educador/professor o investir cada vez mais no seu desenvolvimento pessoal e profissional, para que alcance na sua prática educativa resultados mais sólidos, uma maior segurança na forma de intervir, bem como uma maior motivação para vencer obstáculos.

Na sociedade em que vivemos, nas escolas em que nos inserimos e atuamos como agentes educativos e como profissionais de Educação, consideramos, cada vez mais, importante que consigamos agir em conformidade com as constantes mudanças a que estamos sujeitos, com os diferentes contextos em que exercemos a nossa prática pedagógica e que sejamos capazes de o fazer de uma forma conscienciosa, diferenciada e personalizada, norteados por uma preocupação central que é proporcionar as respostas mais adequadas às crianças, sejam elas do Ensino Regular ou Especial, por muito difícil e exigente que seja o trabalho a realizar.

É fundamental que o educador/professor seja perspectivado como um ser humano complexo que é detentor de um certo tipo de características relevantes, as quais influenciam aquilo que é como profissional, tais como os seus valores, as suas crenças e as atitudes que deles decorrem, assim como os níveis de autonomia, de responsabilidade e de conhecimento que detém sobre si próprio e sobre os outros. (Cavaco, 2009, p.46).

É essencial que o educador possua um elevado índice de consciência sobre as suas teorias pessoais, que seja capaz de pô-las à prova e de reflectir sobre elas, com uma postura flexível e investigativa, conducente a um crescimento como pessoa e como

profissional, cujo objectivo seja oferecer às suas crianças, normais e diferentes, um leque variado de situações de aprendizagens, nomeadamente criando momentos que motivem e despertem a curiosidade, a capacidade de pensar e de agir e que encorajem o educando na procura de soluções e de ultrapassar dificuldades. (Cavaco, 2009, p.47).

Como defende Alarcão (2001, p.22) a preocupação pela “qualidade do ensino e da aprendizagem, aliada ao reconhecimento de que as inovações não se fazem por decreto, requer dos professores um espírito de pesquisa próprio de quem sabe e quer investigar e contribuir para o conhecimento sobre a educação.”

A Educação Especial é o ramo da Educação que se ocupa do atendimento e da educação de pessoas com deficiência em instituições especializadas, tais como escolas para surdos, escolas para cegos ou escolas para atender pessoas com deficiência mental. Dependendo do país, a educação especial é feita fora do sistema regular de ensino. Nessa abordagem, as demais necessidades educativas especiais que não se classificam como deficiência não estão incluídas. Não é o caso do Brasil, que tem uma Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e que inclui outros tipos de alunos, além dos que apresentam deficiências.

A educação especial é uma educação organizada para atender específica e exclusivamente alunos com determinadas necessidades especiais. Algumas escolas dedicam-se apenas a um tipo de necessidade, enquanto outras se dedicam a vários. O ensino especial tem sido alvo de críticas por não promover o convívio entre as crianças especiais e as demais crianças. Por outro lado, a escola direccionada para a educação especial conta com materiais, equipamentos e professores especializados. O sistema regular de ensino precisa ser adaptado e pedagogicamente transformado para atender de forma inclusiva.

O termo "educação especial" denomina tanto uma área de conhecimento quanto um campo de atuação profissional. De um modo geral, a educação especial lida com aqueles fenómenos de ensino e aprendizagem que não têm sido ocupação do sistema de educação regular, porém têm entrado na pauta nas últimas duas décadas, devido ao movimento de educação inclusiva. Historicamente, a educação especial vem lidando com a educação e aperfeiçoamento de indivíduos que não se beneficiaram dos métodos e procedimentos usados pela educação regular. Dentro de tal conceituação, no Brasil, inclui-se em educação especial desde o ensino de pessoas com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e superdotação, passando pelo ensino de jovens e adultos, alunos do campo, quilombolas e indígenas, até mesmo o ensino de competências profissionais.

Entre os profissionais que trabalham ou atuam em educação especial, podemos encontrar, entre outros, educador físico, professor titular, professor de educação especial, psicólogo, fisioterapeuta, terapeuta ocupacional...

Sendo assim, é necessário antes de tudo, tornar reais os requisitos para que a escola e os professores pratiquem verdadeiramente inclusiva e não a tornem excludente.

Crianças com necessidades especiais são aquelas que, por alguma diferença no seu desenvolvimento, requerem certas modificações ou adaptações complementares ou suplementares no programa educacional, visando torná-las autónomas e capazes de serem o mais independentes possível, para que possam atingir o seu potencial máximo. As diferenças podem advir de condições visuais, auditivas, mentais, intelectuais ou motoras, de condições ambientais desfavoráveis, de condições de desenvolvimento neurológico, psicológico ou psiquiátrico específico.

Reuven Feuerstein afirma que a inteligência pode ser "ensinada".⁵

A Teoria da modificabilidade cognitiva estrutural, elaborada por ele, afirma que a inteligência pode ser estimulada em qualquer fase da vida, concedendo ao indivíduo (mesmo considerado inapto) a capacidade de aprender. Seu próprio neto (portador de síndrome de Down) foi auxiliado por seus métodos.⁶

No Brasil, muitas são as dificuldades enfrentadas pelas pessoas com necessidades especiais, dificuldades de acessibilidade e falta de tecnologias necessárias, principalmente nas escolas que realizam a inclusão de alunos com deficiências no ensino regular.

Ser uma criança especial é ser uma criança diferente, e essa diferença esta também no professor que atue na área ou seja fazer e ser diferente.

O Atendimento Educacional Especializado, ou AEE, é um serviço da Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva, de carácter complementar ou suplementar à formação dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e subdotação, considerando as suas necessidades específicas de forma a promover acesso, participação e interação nas atividades escolares no ensino regular. É realizado no turno inverso ao da sala de aula comum nas salas de recursos multifuncionais⁷.

O atendimento na sala de recursos multifuncionais não é um reforço escolar, visa desenvolver as habilidades dos alunos nas suas especificidades, sendo importante a realização de um plano de desenvolvimento individual (PDI).

⁵ Fundação Aprender - Entrevista com o prof. Feuerstein – visto em outubro de 2013.

⁶ Artigo: *Os milagres do Dr. Feuerstein (Link)*, Revista Seleções, Abril de 2002, pág.95. visto em outubro de 2013.

⁷ Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira <<http://sitio.educacenso.inep.gov.br/educacao-especial>>. Visto em novembro de 2013.

Hoje em dia, as pessoas especiais têm os seus direitos garantidos por várias leis basta estar cientes delas. Não são mais consideradas “doidas.” E sim pessoas especiais incluídas na sociedade, no trabalho, em concursos tem 5% das vagas, em novelas, em escolas e o mundo está adaptado, se os autarcas, o governo e as pessoas em geral quiserem, como nos transportes públicos, ruas e acessos a passeios, escolas...mas muito há ainda para fazer. ⁸

⁸ Índice de gráficos – quadro 2

CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES

“Os problemas nunca vão desaparecer, mesmo na mais bela existência. Problemas existem para serem resolvidos, e não para perturbar-nos.”

Augusto Cury

O maior privilégio de um educador(a) / professor(a) é também a sua maior responsabilidade: tocar o destino de uma criança, moldar uma vida.

Haverá profissão mais nobre? Tarefa mais importante?

As crianças não se medem por nenhum parâmetro singular. São complexas. Feitas de muitos “bocadinhos” diferentes, todos eles importantes, todos eles com graça!

No mais íntimo do seu ser, os pais pedem aos professores que sejam capazes de compreender os vários bocadinhos de que são feitos os seus filhos e não os julguem apenas por aquele que mais se fez notar, seja pela cor da roupa mais garrida ou pela cor que de tão apagada se salienta. Se os virem assim, de um bloco apenas, haverá talvez um mal-entendido. Se os acharem sempre alegres ou sempre tristes, não os conhecem; se só virem fortalezas ou fraquezas, não sabem quem são. Naqueles dias menos bons, não os olhem como um problema, mas como um desafio. Eles agradecem e os pais também.

Os casos, as crianças faladas neste trabalho são iguais a tantos outros. Os problemas existem e estão lá, é certo, dificuldades que não surgem sozinhas, antes misturadas com outras contrariedades e embrulhadas no bem e mal que lhe possamos fazer. São novelos de variadíssimas cores. Se só for vista uma, é bom que olhemos novamente. O maior desejo é que estas linhas aqui escritas vos/nos ajude a ver, vos/nos faça compreender que a maior obrigação de um adulto é permitir que uma criança tenha os instrumentos para construir a sua vida, olhos que permitam analisar, cabeça limpa para interrogar sem preconceitos, um coração enorme com o gosto do belo e do bom. Pais há só uns, mas educadores somos todos.

Muitas crianças conheceram este ano letivo, pela primeira vez, os seus professores. O barco que as transporta tem muitos timoneiros, por isso, que Deus nos ajude a chegar a bom porto.

(Baseado em: Antunes, 2009, pp.236,237.)

LINHAS EMERGENTES DE PESQUISA

"Tudo passa, só a arte robusta possui a eternidade."

(Gautier, *Théophile*)

Um Pensamento Final

“Há uns anos atrás, Kathleen, de catorze anos, escreveu um poema. Tratava-se de uma aluna altamente capacitada que raramente encontrava uma razão séria para elevar as suas expectativas académicas. Até que encontrou um professor que fez com que descobrisse uma nova força dentro de si. No final desse ano letivo, ela escreveu um poema que dedicou ao seu professor. De alguma forma expressa a necessidade que todos os alunos – e seres humanos – têm de experimentar os seus limites. Certamente, reflete o reconhecimento de Kathleen sobre o que representou ver essa necessidade suprida. As suas palavras também parecem expressar a noção clara que tem do papel que o professor assumiu nesse ano mágico, uma vez que este a viu e a tratou como um indivíduo.

Puxa por mim! Vê quão longe posso chegar!

Faz-me trabalhar até cair. Depois levanta-me do chão.

Abre uma porta e faz-me correr até ela antes que se feche.

Ensina-me para que possa aprender.

Depois deixa que entre no túnel das experiências, sozinha.

E quando, próximo do fim,

Me voltar para te ver ajudar outro a embarcar nesta aventura,

Ver-me-ás sorrir.”

(Tomlinson, 2008, p.152)

FONTES BIBLIOGRÁFICAS

1. Fontes Bibliográficas

AGUILERA, A. (coord.). (2004). *Introducción a las Dificultades del Aprendizaje*. Madrid: McGraw-Hill

ANTUNES, N.L. (2012). *Mal-entendidos – Da Hiperatividade à Síndrome de Asperger, da Dislexia às Perturbações do sono*. As Respostas que procura. Lisboa: Verso da Kapa. Edição de livros, Lda.

CAVACO, N. (2009). *O Profissional e a Educação Especial – Uma abordagem sobre o Autismo*. Editorial Novembro. 1ª Edição.

COELHO, D.T. (2013). *Dificuldades de Aprendizagem Específicas*. Maia: Areal Editores, S.A.

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

CORREIA, L. (2008). *Dificuldades de Aprendizagem Específicas – Contributos para uma definição portuguesa*. Coleção Impacto Educacional. Porto: Porto Editora.

CORREIA, L. org. (2010). *Educação Especial e Inclusão – Quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito juízo*. Porto: Porto Editora nas Classes Regulares. Porto: Porto Editora.

CURY, A. (2013). *Filhos Brilhantes, Alunos Fascinantes*. Editora Academia de inteligência. Direitos reservados por Bertrand Editora, Lda.

CURY, A. (2013). *Pais Brilhantes, Professores Fascinantes*. Editora Academia de inteligência. Direitos reservados por Bertrand Editora, Lda.

CRUZ, V. (2009) *Dificuldades de Aprendizagem Específicas*. Lisboa: LIDEL – Edições Técnicas, Lda.

ESCORIZA NIETO, J. (1998). *Conocimiento psicológico y conceptualización de las dificultades de aprendizaje*. Barcelona: Edicions de la Universitat de Barcelona.

FDEZ. BALLESTEROS, R. (Dir) (1998). *Introducción a la evaluación psicológica I y II* Madrid: Pirámide.

GARCÍA, J. N. (1998). (3.a ed. rev.). *Manual de dificultades de aprendizaje*. Madrid: Narcea

GONZÁLEZ PINEDA, J. y NUÑEZ PÉREZ, J. C. (coord). (1998). *Dificultades de aprendizaje escolar*. Madrid: Pirámide.

GONZÁLEZ VALENZUELA, M. J. (1997). *Dificultades de aprendizaje*. Málaga: Universidad de Málaga.

GUTIÉRREZ-MARTÍNEZ, F.; VILA, J. O.; SANZ y TORREZ / Uned. Manual Básico de Dificultades de Aprendizaje. Concepto, Evaluación e Intervención. Madrid.

IGE – INSPEÇÃO GERAL DA EDUCAÇÃO – Resultados Escolares e Estratégias de Melhoria no Ensino Básico, Relatório 2007-2008. Coleção Relatórios. Lisboa, 2009.

LEI DE BASES DO SISTEMA EDUCATIVO (1986).N.º 46/86 de 14 de Outubro. Lisboa: Assembleia da República.

MOREIRA,A.(2001). Currículo, cultura e formação de professores. *Revista Educar*, 17.

NIELSEN, L. (1999). *Necessidades Educativas Especiais na Sala de Aula: Um Guia para Professores*, Vol.3, Coleção Educação Especial. Porto: Porto Editora.

PEREIRA, E. (1996). In *A criança e o Adolescente com Necessidades Educativas Especiais. Que escola para a sua autonomia e integração?*

QUIVY,R., CAMPENHOUDT,L.V. (2003). Manual de Investigação em Ciências Sociais – Trajectos – Gradiva

TAVARES FILHO, THOMÉ ELIZIÁRIO. (2005) *Marginalidade e Inclusão Escolar*. Rio de Janeiro: FEUFF.

TOMLINSON; CAROL ANN. (2008). *Diferenciação Pedagógica e Diversidade – Ensino de Alunos em Turmas com Diferentes Níveis de Capacidade*. Porto: Porto Editora.

VIEIRA, M. (1998). *A importância da comunicação no processo de inclusão de crianças com N. E. E. na escola*. Trabalho realizado no âmbito da disciplina de comunicação na ESE do Porto.

VYGOTSKY, L. (1996). *Pensamento e Linguagem*. S. Paulo: Edições Martins fontes Lda.

2. Fontes Web gráficas

www.neuropediatria.online.pt

www.psicologia.com.pt

www.unifesp.br

www.waisman.wisc.edu/child-neuro

<http://www.oei.es/quipu/portugal/especial.pdf>

<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>

[http://www.conteudoescola.com.br/inclusao/17/68-Necessidades Especiais-Glossário de termos.](http://www.conteudoescola.com.br/inclusao/17/68-Necessidades_Especiais-Glossário_de_termos)

<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>

<http://r21.ccems.pt/COMUNIDADE/Artigos/QuadrosInteractivosnaEduca%C3%A7%C3%A3oEspecial/tabid/308/language/pt-PT/Default.aspx?PageContentID=76>, em 11-05-2013

<http://portaldokonhecimento.gov.cv/bitstream/10961/1692/1/TESE%20-%20PDF.pdf>

<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/916.pdf>

<http://www.revistaoprofessor.com.br/wordpress/?p=232> – 24-05-2013

<http://www.slideshare.net/especial.pombal/nee-e-respostas-educativas> - 11-09-2013

http://www.irisproject.eu/teachersweb/PT/docs/TT_Estrategias_e_Praticas_WD_PT.pdf - 11-09-2013

<http://www.european-agency.org/publications/ereports/key-principles-for-promoting-quality-in-inclusive-education/key-principles-PT.pdf>

http://www.consilium.europa.eu/ueDocs/cms_Data/docs/pressData/pt/ec/00100-r1.p0.htm

http://pt.wikipedia.org/wiki/Educa%C3%A7%C3%A3o_especial – 17-11-2013

https://www.european-agency.org/publications/ereports/special-needs-education-in-europe/sne_europe_pt.pdf - 20-11-2013

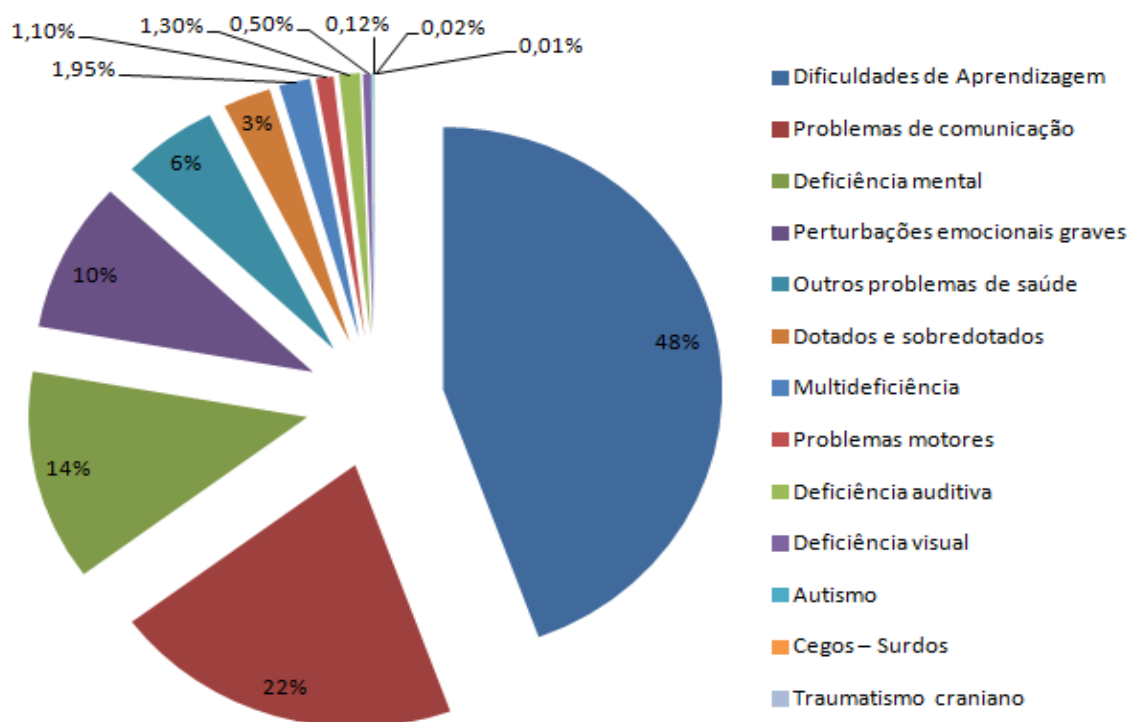
3. Fontes Legislativas

Decreto-Lei n.º 3/2008 de 7 de janeiro. Ministério da Educação.

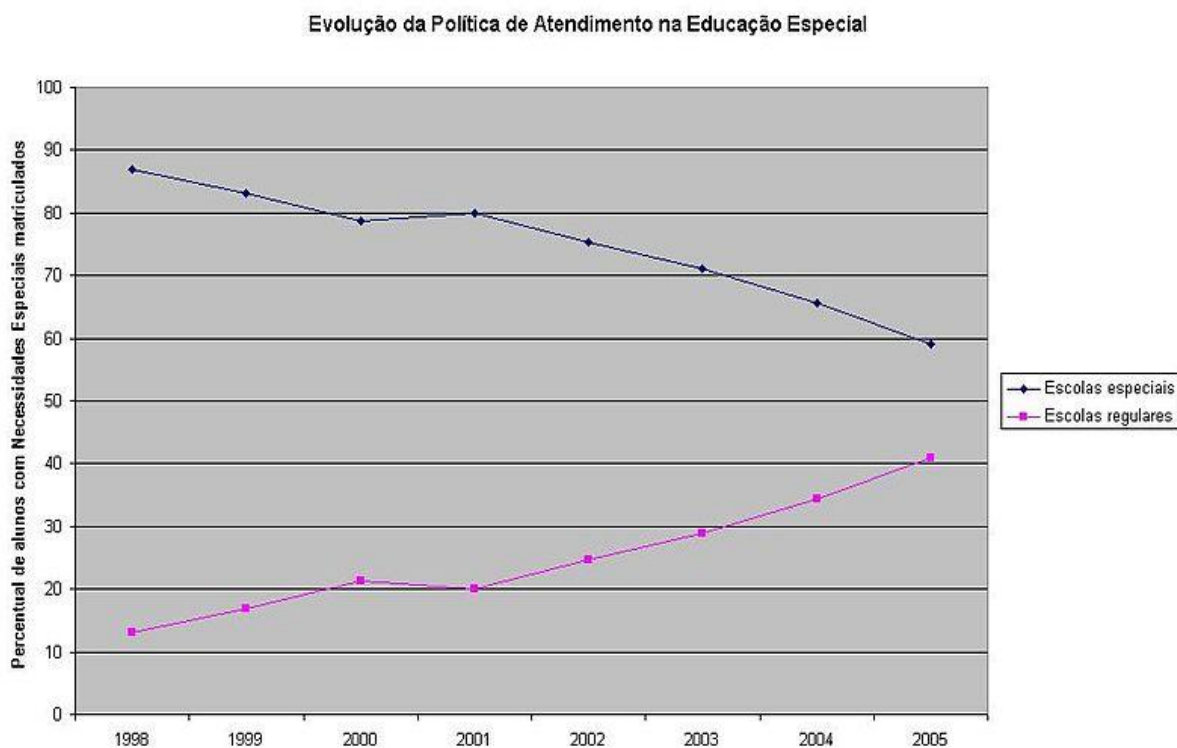
Decreto-Lei n.º 11/2013 de 5 de março. Conselho de Ministros.

4. Índice de quadros:

Quadro 1



Quadro 2 – Evolução da Política de Atendimento na Educação Especial (Wikipédia)



Fonte: Censo Escolar (MEC/INEP)

ANEXOS

Anexo I

SISTEMA EDUCATIVO DE PORTUGAL

(...) 11. Educação Especial

11.1 ORDENAÇÃO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

De acordo com o estatuto na Lei de Bases do Sistema Educativo a educação especial organiza-se preferencialmente segundo modelos diversificados de integração em estabelecimentos regulares de ensino, podendo as iniciativas de educação especial pertencer ao poder central, regional ou local.

Quando o tipo e grau de necessidade educativa especial do educando comprovadamente o exigiam, a educação especial processar-se-á em instituições específicas. A frequência de uma instituição específica tem carácter supletivo, decorrente da aplicação dos princípios de integração escolar, justificando-se quando não existem recursos educativos adequados nos estabelecimentos regulares de ensino.

11.1.1 PRINCÍPIOS GERAIS. BASE LEGISLATIVA DE REFERÊNCIA

A Educação especial norteia-se pelos princípios consignados em vários diplomas legais publicados nos últimos anos, nomeadamente a Lei de Bases do Sistema Educativo. Nos termos da Lei de Bases, a educação especial visa a recuperação e integração sócio-educativa dos indivíduos com necessidades educativas especiais devidas a deficiências físicas ou mentais.

Estes princípios podem ser resumidos sob a forma de três direitos fundamentais:

- *O direito à educação*: Todas as crianças com necessidades educativas especiais, mesmo que resultantes de problemas específicos nalguma (s) área(s) do desenvolvimento, têm o direito à educação. Em idade de escolaridade obrigatória, a educação de crianças e jovens com necessidades educativas especiais, por mais complexas que sejam, deverá ter o seu enquadramento no âmbito do sistema educativo.
- *O direito à igualdade*: O direito de todas as crianças à igualdade de oportunidades para o acesso e o sucesso educativos, sem qualquer tipo de discriminação, e com a disponibilização de recursos e apoios educativos adequados às necessidades individuais de cada uma, é inalienável.
- *O direito de participar na sociedade*: Igualmente têm o direito, por princípio, à frequência de escolas regulares de educação e ensino, que, numa perspectiva de escola para todos, procuram dar respostas diferenciadas às necessidades de cada um. A regra é a inclusão no ensino regular, assumindo a saída para escolas especiais um carácter de excepção, que assenta no pressuposto de que foram esgotados todos os meios para manter o aluno no ambiente escolar normal.

De acordo com o Art. 17º da Lei de Bases do Sistema Educativo, a educação especial, integrando actividades dirigidas aos educandos, às famílias, aos educadores e às comunidades, tem como objectivos específicos:

- a) o desenvolvimento das potencialidades físicas e intelectuais;
- b) a ajuda na aquisição da estabilidade emocional;
- c) o desenvolvimento das possibilidades de comunicação;
- d) a redução das limitações provocadas pela deficiência;
- e) o apoio na inserção familiar, escolar e social;
- f) o desenvolvimento da independência em todos os níveis;
- g) a preparação para adequada formação profissional e integração na vida activa.

A integração no sistema regular, como estratégia educativa a adoptar para os alunos com necessidades educativas especiais, foi consagrada na Lei n.º 9/89, de 2 de Maio, Lei de Bases da Prevenção e da Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência.

O Decreto-Lei n.º 138/93, de 26 de Abril, que define as competências e atribuições do Departamento de Educação Básica, estabelece que cabe ao DEB promover a integração socioeducativa dos indivíduos com necessidades educativas específicas, nomeadamente dos que são portadores de deficiências. O Decreto-Lei n.º 35/90, de 25 de Janeiro, relativo ao regime de gratuidade e de escolaridade obrigatória, define que os alunos com necessidades educativas específicas, resultantes de deficiências físicas ou mentais, estão sujeitos ao cumprimento da escolaridade obrigatória, não podendo ser isentos da sua frequência. O Despacho 105/97 de 1 de Julho define a organização e cria os instrumentos organizacionais e de gestão dos Apoios Educativos no território educativo a que está confinado. O Despacho 9590/99 de 14 de Maio permite a cada escola organizar e gerir autonomamente o processo ensino/aprendizagem dos alunos que atende, adequando-o às necessidades diferenciadas de cada contexto escolar e indivíduo.

11.1.2 ESCOLAS ONDE SE MINISTRA EDUCAÇÃO ESPECIAL

O atendimento de crianças e jovens com necessidades educativas especiais em idade escolar processa-se em estabelecimentos públicos de ensino dos níveis básico e secundário; e em escolas de ensino especial, privadas ou de solidariedade social.

A administração, gestão e financiamento dos serviços de educação especial depende de dois ministérios: Ministério da Educação e Ministério do Trabalho e Solidariedade. No âmbito do Ministério da Educação, a educação especial, como as restantes respostas educativas, encontra-se descentralizada, com competências distribuídas entre os Serviços Centrais, os Serviços Regionais e os Serviços Locais.

A rede de serviços de apoio aos alunos com necessidades educativas especiais é constituída pelas Equipas de Coordenação dos Apoios Educativos, com expressão concelhia (ECAE), pelos Docentes de Apoio Educativo (DAE) colocados no estabelecimento de educação e pelos Serviços de Psicologia e Orientação.

Os estabelecimentos de educação especial particulares e cooperativos com tutela do Ministério da Educação dividem-se em dois grandes grupos:

- a) *sem fins lucrativos* - escolas de cooperativas e associações, com ou sem estatuto de Instituições Privadas de Solidariedade e Segurança Social, com regime de apoio por parte do Ministério da Educação, e aplica aos estabelecimentos de educação especial sem fins lucrativos o princípio da gratuidade;
- b) *com fins lucrativos* - colégios de educação especial, com regime de apoio por parte do Ministério da Educação e do Ministério do Trabalho e da Solidariedade, e sujeitos a regime de mensalidades máximas fixadas pelo Governo.

No âmbito do Ministério do Trabalho e da Solidariedade, dois organismos têm competências em áreas da maior importância para a integração social e socioprofissional dos alunos com necessidades educativas especiais:

a) *Secretaria de Estado da Solidariedade e Segurança Social*, através dos Centros Regionais de Segurança Social, tanto pelas respostas oficiais que desenvolve (estabelecimentos oficiais, residências e centros de apoio ocupacionais), como pelo apoio financeiro dado a particulares, através de subsídios, e, ainda, pelo apoio financeiro às Instituições Privadas de Solidariedade Social (IPSSs) com estabelecimentos sócio-educativos, cujo grupo majoritário é o das Associações Portuguesas de Pais de Alunos com Deficiência Mental e para as quais o Ministério da Educação contribui de forma significativa através do destacamento de docentes, da atribuição de apoios de acção social escolar e do pagamento da comparticipação familiar;

b) *Instituto de Emprego e Formação Profissional (IEFP)*, através do apoio às unidades de formação profissional das instituições, o desenvolvimento de incentivos a estágios profissionais em meio empresarial e à adaptação de postos de trabalho, e do apoio à criação de auto-emprego e de centros de emprego protegido.

11.1.3 ORIENTAÇÕES METODOLÓGICAS E CONTEÚDOS

Os alunos com necessidades educativas especiais resultantes de deficiências físicas ou mentais estão sujeitos ao cumprimento da escolaridade obrigatória, não podendo ser isentos da sua frequência. O mesmo inclui a faculdade de dispor de apoios complementares que favoreçam a igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares.

O Regime Educativo Especial consiste na adaptação das condições do processo de ensino/aprendizagem e traduz-se em:

- a) equipamentos especiais de compensação (material didáctico especial: livros Braille, audiovisuais, materiais específicos para leitura, escrita e cálculo);
- b) dispositivos de compensação (auxiliares ópticos e acústicos, máquinas braille, próteses, cadeiras de rodas e equipamento informático);
- c) adaptações materiais (barreiras arquitectónicas, instalações e mobiliário);
- d) adaptações curriculares (redução parcial do currículo e/ou dispensa de actividade);
- e) condições especiais de matrícula (em escolas fora da área da residência, dispensa do limite etário por disciplinas);
- f) condições especiais de frequência (por disciplinas);
- g) condições especiais de avaliação (tipo de prova, meio de expressão, periodicidade, duração e local);

- h) adequação na organização de classes ou turmas (máximo 20 alunos);
- i) apoio pedagógico acrescido (aulas suplementares individuais ou em pequenos grupos, temporariamente);
- j) ensino especial (currículos próprios ou alternativos).

Correspondendo a este imperativo educacional de oferta de respostas educacionais de maior eficácia e qualidade, o Despacho 105/97 de 1 de Julho veio criar as condições técnicas, metodológicas e organizacionais para a efectiva concretização de um ensino e intervenção educativa diferenciada, através da criação dos Apoios Educativos. Assim, a preocupação central desta iniciativa legislativa visa a gestão e planificação integrada de recursos humanos e técnicos, a flexibilização curricular, a acessibilidade ao currículo por parte dos alunos com necessidades educativas especiais bem como de seus pares e a inovação nas estratégias e métodos em termos do processo ensino-aprendizagem, regulando os projectos de vida de cada aluno, procurando o desenvolvimento maximizado de todos.

Consideram-se intervenientes privilegiados no apoio educativo os órgãos de gestão e coordenação da escola/agrupamento de escolas, o(s) docentes(es) da turma, o docente de apoio educativo, o auxiliar de acção educativa, as famílias, as Equipas de Coordenação dos Apoios Educativos, outras estruturas/serviços da comunidade: autarquias, saúde, segurança social, emprego, formação profissional, associações culturais e desportivas.

O Projecto Educativo da Escola cumprirá a sua função reguladora de procurar responder às solicitações da comunidade que serve, na construção de uma escola e sociedade inclusivas.

Os Apoios Educativos cumprem, deste modo, uma dupla vertente prática de actuação:

- incisiva no(s) indivíduo(s) ao influenciar positivamente as variáveis da aprendizagem e do desenvolvimento intrínsecas ao processo ensino-aprendizagem;
- reguladores dos processos e condições motivacionais e atribucionais que os actores fazem da escola e dos seus projectos de vida e de formação.

As Equipas de Coordenação dos Apoios Educativos se constituem como a estrutura de gestão dos recursos necessários ao funcionamento dos Apoios Educativos, articulando a sua acção com organismos centrais e regionais do ME e com as estruturas e serviços comunitários, procede à orientação técnico-científica dos Docentes de Apoio Educativo. Colaboram, ainda, com os órgãos de gestão e

coordenação pedagógica das escolas e agrupamento de escolas na sensibilização e difusão de informação à comunidade local sobre apoios educativos e escola inclusiva, numa perspectiva de intervenção comunitária, e em específico nas áreas de intervenção precoce, transição para a vida adulta e em todos os aspectos inerentes ao percurso escolar e educativo de todos os alunos.

A inventariação/identificação de necessidades individuais, do colectivo escolar e de outros recursos que, não se esgotando na escola, constituem mais valia para o sucesso educativo, são alguns dos aspectos operativos destas estruturas. Os interfaces assim estabelecidos criarão redes de inter-ajuda entre todos os serviços e entidades que intervêm no processo educativo dos alunos, assegurando as condições ambientais e pedagógicas na escola que permitam a humanização do contexto escolar, a efectiva promoção da igualdade de oportunidades e a implantação de uma pedagogia diferenciada.

Neste processo de observação, avaliação, flexibilização e ajustamento de respostas educativas, cabe ao Órgão de Direcção, Administração e Gestão da Escola envidar os esforços no sentido de garantir a aplicação das que forem consideradas adequadas e mais ajustadas ao caso em apreço e que, como tal, foram propostas no Plano Educativo Individual (PEI) do aluno que apresenta necessidades educativas especiais.

A mobilização das outras estruturas/serviços da comunidade: autarquias, saúde, segurança social, emprego, formação profissional, associações culturais e desportivas, para a criação de circuitos de articulação e de redes de apoio inter-serviços que sustentem as orientações cooperativamente assumidas pelos vários actores da comunidade educativa, permitem a rentabilização de esforços e a gestão integrada de recursos por todos almejada, viabilizadora da implantação de uma intervenção educativa e de formação de cariz sistémico e ecológico.

11.1.4 CORPO DISCENTE DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Os alunos com necessidades educativas especiais que frequentam os estabelecimentos públicos do ensino básico e secundário beneficiam de condições especiais de acesso, nomeadamente no que se refere a:

- poder efectuar a matrícula na escola adequada, independentemente da área de residência do aluno;
- estar dispensado dos limites etários estabelecidos para a frequência do regime comum;
- poder efectuar a matrícula por disciplinas, no 2º e 3º ciclos do *ensino básico* e no ensino secundário, desde que fique assegurada a sequencialidade do regime educativo comum.

O número de alunos das classes ou turmas do ensino regular que integrem alunos com necessidades educativas especiais não pode ser superior a 20. Por outro lado, estas classes ou turmas não terão, a não ser em casos excepcionais devidamente fundamentados, mais do que 2 alunos com necessidades educativas especiais. Nas instituições de ensino especial as turmas não devem ter mais do que 15 alunos e devem ser constituídas em função das necessidades educativas dos alunos.

11.1.5 DOCENTES DE APOIO NO SISTEMA EDUCATIVO

As Equipas de Coordenação dos Apoios Educativos (ECAE) são maioritariamente constituídas por educadores e professores com formação na área da educação especial, por psicólogos, terapeutas e por outros especialistas. Estão implantadas em todo o País, são coordenadas ao nível local pelos Centros de Área Educativa e estão dependentes das estruturas regionais do Ministério da Educação – Direcções Regionais de Educação.

Os docentes de apoio educativo devem possuir, para além das qualificações requeridas para a docência, uma formação especializada ministrada em escolas superiores de educação e outras instituições do ensino superior. A área de formação especializada de educação especial visa qualificar para o exercício das funções de apoio, de acompanhamento e de integração sócio-cultural de indivíduos com necessidades educativas especiais.

11.2 DADOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

11.2.1 ALUNOS

Os alunos abrangidos pelos serviços de educação especial do Ministério da Educação e do Ministério do Trabalho e da Solidariedade, em 2000/2001 distribuem-se pelas diferentes modalidades da seguinte forma:

- Alunos apoiados: 65848 (estabelecimento regular público) (dados 1999).
- Alunos em Escolas Especiais em cooperativas e associações: 1776; colégios: 1631.
- Alunos em estabelecimentos socioeducativos (IPSS s): 1519 (dados 1998/1999).

De registar que 93% dos alunos com necessidades educativas especiais frequentam estabelecimentos regulares de ensino e 7% escolas especiais.

11.2.2 DOCENTES

No ano lectivo de 2000/2001, no âmbito do Ministério da Educação funcionam:

- Equipas de Coordenação dos Apoios Educativos: 191 (constituídas por 398 docentes dos quais 321 são especializados).
- Existiam 6876 docentes de apoio educativo colocados em estabelecimentos públicos de educação (dos quais 2155 têm formação especializada) para o atendimento de 65848 alunos identificados como possuindo necessidades educativas especiais (dados 1999).
- Serviços de Psicologia e Orientação: 521 (dados 1999).

11.2.3 CENTROS

Escolas Especiais tuteladas pelo Ministério da Educação: 83 cooperativas e associações e 27 colégios.

No ano de 1998/1999, no âmbito do Ministério da Saúde e Segurança Social, funcionaram 56 Centros Socioeducativos (de IPSS).

11.3 CARACTERÍSTICAS ADICIONAIS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

11.3.1 APOIOS PEDAGÓGICOS

1. Existência de gabinetes de apoio para uma melhor coordenação dos esforços de cada instituição nesta matéria.
2. Existência de gabinetes de apoio a deficientes visuais com equipamento para gravação e equipamento informático; meios de impressão a negro e a Braille, de terminais Braille, sintetizador de voz e ampliadores de caracteres.
3. Existência de biblioteca Braille e sonora.
4. Adaptações curriculares, nomeadamente dispensa da avaliação em cadeiras de carácter complementar e avaliação de conhecimentos especiais.
5. Melhores apoios sociais aos alunos.

11.3.2 APOIOS NO ACESSO AO ENSINO SUPERIOR

Anualmente, na legislação que regulamenta o acesso ao ensino superior, está previsto um contingente especial para estudantes portadores de deficiência física e sensorial, sendo-lhes reservado uma percentagem das vagas de ingresso.

A avaliação da deficiência faz-se, nomeadamente nas áreas de recepção da informação, da mobilidade e locomoção, da manipulação e da comunicação oral e escrita.

Na avaliação do desempenho individual dos candidatos devem ser tidos em consideração as repercussões, em termos de capacidade das suas limitações em relação às áreas atrás referidas, o tipo e o grau de êxito dos ajustamentos e adaptações que foram desenvolvidas no âmbito do processo educativo.

A apreciação dos pedidos de admissão para este contingente processa-se através de análise documental e, se considerada necessária de entrevista e de análise casuística por parte de uma comissão de avaliação (nomeada pelo Ministro, sob proposta conjunta dos Directores dos Departamentos do Ensino Secundário e Superior), tendo em conta as eventuais implicações no processo escolar do candidato.

A aplicação de orientações estratégicas de apoio aos referidos estudantes depende de cada instituição, tendo a preocupação de estudar formas de apoio, criando as estruturas e equipamentos apropriados e estabelecer formas de identificação, e de acompanhamento quanto possível aos respectivos estudantes.

11.3.3 INSTALAÇÕES

De acordo com da Lei de Bases, quando da concepção dos edifícios e na escolha de equipamento, devem ser tidas em conta as necessidades especiais dos deficientes:

- gabinetes e salas próprios, nomeadamente com lugares cativos em determinadas salas;
- acessos próprios;
- instalações sanitárias próprias;
- parques de estacionamento próprios e reservados...

1.3.4 CANTINAS, TRANSPORTE E RESIDÊNCIAS ESCOLARES

Os alunos com necessidades educativas especiais integrados nas estruturas regulares de ensino beneficiam dos regimes de acção social escolar. Um número significativo de autarquias assegura o transporte escolar às crianças do 1º ciclo. Existem igualmente centros (escolas de educação especial) que proporcionam o transporte dos alunos do 1º ciclo.

Quando existem cantinas nas escolas do 1º ciclo, estas são subsidiadas pelas autarquias. No 2º e 3º ciclos todas as escolas têm refeitório.

Todas as escolas de educação especial possuem o seu próprio refeitório e todos os alunos dos 6 aos 18 anos recebem subsídio de alimentação. Estas instituições são responsáveis pelo transporte dos alunos, sendo para tal subsidiadas pelo Ministério da Educação. No campo social possuem algumas residências (lares).

Anexo II - Decreto-Lei n.º 3/2008 de 7 de Janeiro. Ministério da Educação.

(Inclui alterações introduzidas por diplomas posteriores)

APOIOS ESPECIALIZADOS A PRESTAR NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E NOS ENSINOS BÁSICO E SECUNDÁRIO DOS SECTORES PÚBLICO, PARTICULAR E COOPERATIVO

**Decreto-Lei n.º 3/2008,
De 7 de Janeiro**

Constitui desígnio do XVII Governo Constitucional promover a igualdade de oportunidades, valorizar a educação e promover a melhoria da qualidade do ensino. Um aspecto determinante dessa qualidade é a promoção de uma escola democrática e inclusiva, orientada para o sucesso educativo de todas as crianças e jovens. Nessa medida importa planear um sistema de educação flexível, pautado por uma política global integrada, que permita responder à diversidade de características e necessidades de todos os alunos que implicam a inclusão das crianças e jovens com necessidades educativas especiais no quadro de uma política de qualidade orientada para o sucesso educativo de todos os alunos.

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

A educação inclusiva visa a equidade educativa, sendo que por esta se entende a garantia de igualdade, quer no acesso quer nos resultados.

No quadro da equidade educativa, o sistema e as práticas educativas devem assegurar a gestão da diversidade da qual decorrem diferentes tipos de estratégias que permitam responder às necessidades educativas dos alunos.

Deste modo, a escola inclusiva pressupõe individualização e personalização das estratégias educativas, enquanto método de prossecução do objectivo de promover competências universais que permitam a autonomia e o acesso à condução plena da cidadania por parte de todos.

Todos os alunos têm necessidades educativas, trabalhadas no quadro da gestão da diversidade acima referida. Existem casos, porém, em que as necessidades se revestem de contornos muito específicos, exigindo a activação de apoios especializados.

Os apoios especializados visam responder às necessidades educativas especiais dos alunos com limitações significativas ao nível da actividade e da participação, num ou vários domínios de vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais, de carácter permanente, resultando em dificuldades continuadas ao nível

da comunicação, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social e dando lugar à mobilização de serviços especializados para promover o potencial de funcionamento biopsicossocial.

Os apoios especializados podem implicar a adaptação de estratégias, recursos, conteúdos, processos, procedimentos e instrumentos, bem como a utilização de tecnologias de apoio. Portanto, não se trata só de medidas para os alunos, mas também de medidas de mudança no contexto escolar.

Entre os alunos com deficiências e incapacidades alguns necessitam de acções positivas que exigem diferentes graus de intensidade e de especialização. À medida que aumenta a necessidade de uma maior especialização do apoio personalizado, decresce o número de crianças e jovens que dele necessitam, do que decorre que apenas uma reduzida percentagem necessita de apoios personalizados altamente especializados.

Assim:

No desenvolvimento do regime jurídico estabelecido pela Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro, e nos termos da alínea c) do n.º 1 do artigo 198.º da Constituição, o Governo decreta o seguinte:

Capítulo I

Objectivos, enquadramento e princípios orientadores

Artigo 1.º

Objecto e âmbito

1 - O presente decreto-lei define os apoios especializados a prestar na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário dos sectores público, particular e cooperativo, visando a criação de condições para a adequação do processo educativo às necessidades educativas especiais dos alunos com limitações significativas ao nível da actividade e da participação num ou vários domínios de vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais, de carácter permanente, resultando em dificuldades continuadas ao nível da comunicação, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social.

2 - A educação especial tem por objectivos a inclusão educativa e social, o acesso e o sucesso educativo, a autonomia, a estabilidade emocional, bem como a promoção da igualdade de oportunidades, a preparação para o prosseguimento de estudos ou para uma adequada preparação para a vida pós-escolar ou profissional. (2)

Artigo 2.º

Princípios orientadores

1 - A educação especial prossegue, em permanência, os princípios da justiça e da solidariedade social, da não discriminação e do combate à exclusão social, da igualdade de oportunidades no acesso e sucesso educativo, da participação dos pais e da confidencialidade da informação.

2 - Nos termos do disposto no número anterior, as escolas ou os agrupamentos de escolas, os estabelecimentos de ensino particular com paralelismo pedagógico, as escolas profissionais, directa ou indirectamente financiados pelo Ministério da Educação (ME), não podem rejeitar a matrícula ou a inscrição de qualquer criança ou jovem com base na incapacidade ou nas necessidades educativas especiais que manifestem.

3 - As crianças e jovens com necessidades educativas especiais de carácter permanente gozam de prioridade na matrícula, tendo o direito, nos termos do presente decreto-lei, a frequentar o jardim-de-infância ou a escola nos mesmos termos das restantes crianças.

4 - As crianças e os jovens com necessidades educativas especiais de carácter permanente têm direito ao reconhecimento da sua singularidade e à oferta de respostas educativas adequadas.

5 - Toda a informação resultante da intervenção técnica e educativa está sujeita aos limites constitucionais e legais, em especial os relativos à reserva da intimidade da vida privada e familiar e ao tratamento automatizado, conexão, transmissão, utilização e protecção de dados pessoais, sendo garantida a sua confidencialidade.

6 - Estão vinculados ao dever do sigilo os membros da comunidade educativa que tenham acesso à informação referida no número anterior.

Artigo 3.º

Participação dos pais e encarregados de educação

1 - Os pais ou encarregados de educação têm o direito e o dever de participar activamente, exercendo o poder paternal nos termos da lei, em tudo o que se relacione com a educação especial a prestar ao seu filho, acedendo, para tal, a toda a informação constante do processo educativo.

2 - Quando, comprovadamente, os pais ou encarregados de educação não exerçam o seu direito de participação, cabe à escola desencadear as respostas educativas adequadas em função das necessidades educativas especiais diagnosticadas.

3 - Quando os pais ou encarregados de educação não concordem com as medidas educativas propostas pela escola, podem recorrer, mediante documento escrito, no qual fundamentam a sua posição, aos serviços competentes do ME.

Artigo 4.º

Organização

1 - As escolas devem incluir nos seus projectos educativos as adequações relativas ao processo de ensino e de aprendizagem, de carácter organizativo e de funcionamento, necessárias para responder adequadamente às necessidades educativas especiais de carácter permanente das crianças e jovens, com vista a assegurar a sua maior participação nas actividades de cada grupo ou turma e da comunidade escolar em geral.

2 - Para garantir as adequações de carácter organizativo e de funcionamento referidas no número anterior, são criadas por despacho ministerial:

a) Escolas de referência, para a educação bilingue de alunos surdos;

b) Escolas de referência, para a educação de alunos cegos e com baixa visão.

3 - Para apoiar a adequação do processo de ensino e de aprendizagem podem as escolas ou agrupamentos de escolas desenvolver respostas específicas diferenciadas para alunos com perturbações do espectro do autismo e com multideficiência, designadamente através da criação de :

a) Unidades de ensino estruturado, para a educação de alunos com perturbações do espectro do autismo;

b) Unidades de apoio especializado, para a educação de alunos com multideficiência e surdo cegueira congénita.

4 - As respostas referidas nas alíneas a) e b) do número anterior são propostas por deliberação do conselho executivo, ouvido o conselho pedagógico, quando numa escola ou grupos de escolas limítrofes, o número de alunos o justificar e quando a natureza das respostas, dos equipamentos específicos e das especializações profissionais, justifiquem a sua concentração.

5 - As unidades referidas no n.º 3 são criadas por despacho do director regional de educação competente.

6 - A educação especial organiza-se segundo modelos diversificados de integração em ambientes de escola inclusiva e integradora, garantindo a utilização de ambientes o menos restritivos possível, desde que dessa integração não resulte qualquer tipo de segregação ou de exclusão da criança ou jovem com necessidades educativas especiais. (3)

7 - Nos casos em que a aplicação das medidas previstas nos artigos anteriores se revele comprovadamente insuficiente em função do tipo e grau de deficiência do aluno, podem os intervenientes no processo de referenciação e de avaliação constantes do presente diploma, propor a frequência de uma instituição de educação especial. (3)

8 - Os pais ou encarregados de educação podem solicitar a mudança de escola onde o aluno se encontra inscrito, nos termos do disposto no n.º 3 do artigo 3.º (3)

9 - As condições de acesso e de frequência dos alunos com necessidades educativas especiais em instituições do ensino particular de educação especial ou cooperativas e associações de ensino especial, sem fins lucrativos, bem como os apoios financeiros a conceder, são definidos por portaria. (3)

10 - As condições de funcionamento e financiamento das instituições de educação especial são definidas por portaria. (3)

Artigo 4.º-A (3) **Instituições de educação especial**

1 - As instituições de educação especial têm por missão a escolarização de crianças e jovens com necessidades educativas especiais que requeiram intervenções especializadas e diferenciadas que se traduzam em adequações significativas do seu processo de educação ou de ensino e aprendizagem, comprovadamente não passíveis de concretizar, com a correcta integração, nouro estabelecimento de educação ou de ensino ou para as quais se revele comprovadamente insuficiente esta integração.

2 - As instituições de educação especial devem ter como objectivos, relativamente a cada criança ou jovem, o cumprimento da escolaridade obrigatória e a integração na vida activa, numa perspectiva de promoção do maior desenvolvimento possível, de acordo com as limitações ou incapacidades de cada um deles, das suas aprendizagens, competências, aptidões e capacidades.

3 - As instituições de educação especial podem ser públicas, particulares ou cooperativas, nomeadamente instituições particulares de solidariedade social, em especial as associações de educação especial e as cooperativas de educação especial, e os estabelecimentos de ensino particular de educação especial.

4 - O Estado reconhece o papel de relevo na educação das crianças e jovens com necessidades educativas especiais das instituições referidas no número anterior.

Capítulo II **Procedimentos de referenciação e avaliação**

Artigo 5.º **Processo de referenciação**

1 - A educação especial pressupõe a referenciação das crianças e jovens que eventualmente dela necessitem, a qual deve ocorrer o mais precocemente possível, detectando os factores de risco associados às limitações ou incapacidades.

2 - A referenciação efectua-se por iniciativa dos pais ou encarregados de educação, dos serviços de intervenção precoce, dos docentes ou de outros técnicos ou serviços que intervêm com a criança ou jovem ou que tenham conhecimento da eventual existência de necessidades educativas especiais.

3 - A referenciação é feita aos órgãos de administração e gestão das escolas ou agrupamentos de escolas da área da residência, mediante o preenchimento de um documento onde se explicitam as razões que levaram a referenciar a situação e se anexa toda a documentação considerada relevante para o processo de avaliação.

Artigo 6.º **Processo de avaliação**

1 - Referenciada a criança ou jovem, nos termos do artigo anterior, compete ao conselho executivo desencadear os procedimentos seguintes:

a) Solicitar ao departamento de educação especial e ao serviço de psicologia um relatório técnico-pedagógico conjunto, com os contributos dos restantes intervenientes no processo, onde sejam identificadas, nos casos em que tal se justifique, as razões que determinam as necessidades educativas especiais do aluno e a sua tipologia, designadamente as condições de saúde, doença ou incapacidade;

b) Solicitar ao departamento de educação especial a determinação dos apoios especializados, das adequações do processo de ensino e de aprendizagem de que o aluno deva beneficiar e das tecnologias de apoio;

c) Assegurar a participação activa dos pais ou encarregados de educação, assim como a sua anuência;

d) Homologar o relatório técnico-pedagógico e determinar as suas implicações;

e) Nos casos em que se considere não se estar perante uma situação de necessidades educativas que justifiquem a intervenção dos serviços da educação especial, solicitar ao departamento de educação especial e aos serviços de psicologia o encaminhamento dos alunos para os apoios disponibilizados pela escola que melhor se adequem à sua situação específica.

2 - Para a elaboração do relatório a que se refere a alínea a) do número anterior pode o conselho executivo, quando tal se justifique, recorrer aos centros de saúde, a centros de recursos especializados, às escolas ou unidades referidas nos n.os 2 e 3 do artigo 4.º

3 - Do relatório técnico-pedagógico constam os resultados decorrentes da avaliação, obtidos por diferentes instrumentos de acordo com o contexto da sua aplicação, tendo por referência a Classificação Internacional da Funcionalidade, Incapacidade e Saúde, da Organização Mundial de Saúde, servindo de base à elaboração do programa educativo individual. (2)

4 - O relatório técnico-pedagógico a que se referem os números anteriores é parte integrante do processo individual do aluno.

5 - A avaliação deve ficar concluída 60 dias após a referenciação com a aprovação do programa educativo individual pelo conselho pedagógico da escola ou do agrupamento escolar. (2)

6 - Quando o presidente do conselho executivo decida pela não homologação do programa educativo individual, deve exarar despacho justificativo da decisão, devendo reenviá-lo à entidade que o tenha elaborado, com o fim de obter uma melhor justificação ou enquadramento. (2)

Artigo 7.º

Serviço docente nos processos de referenciação e de avaliação

1 - O serviço docente no âmbito dos processos de referenciação e de avaliação assume carácter prioritário, devendo concluir-se no mais curto período de tempo, dando preferência à sua execução sobre toda a actividade docente e não docente, à excepção da lectiva.

2 - O serviço de referenciação e de avaliação é de aceitação obrigatória e quando realizado por um docente é sempre integrado na componente não lectiva do seu horário de trabalho.

Capítulo III

Programa educativo individual e plano individual de transição

Artigo 8.º

Programa educativo individual

1 - O programa educativo individual é o documento que fixa e fundamenta as respostas educativas e respectivas formas de avaliação.

2 - O programa educativo individual documenta as necessidades educativas especiais da criança ou jovem, baseadas na observação e avaliação de sala de aula e nas informações complementares disponibilizadas pelos participantes no processo.

3 - O programa educativo individual integra o processo individual do aluno.

Artigo 9.º

Modelo do programa educativo individual

1 - O modelo do programa educativo individual é aprovado por deliberação do conselho pedagógico e inclui os dados do processo individual do aluno, nomeadamente identificação, história escolar e pessoal relevante, conclusões do relatório de avaliação e as adequações no processo de ensino e de aprendizagem a realizar, com indicação das metas, das estratégias, recursos humanos e materiais e formas de avaliação.

2 - O modelo do programa educativo individual integra os indicadores de funcionalidade, bem como os factores ambientais que funcionam como facilitadores ou como barreiras à actividade e participação do aluno na vida escolar, obtidos por referência à Classificação Internacional da Funcionalidade, Incapacidade e Saúde, em termos que permitam identificar o perfil concreto de funcionalidade.

3 - Do modelo de programa educativo individual devem constar, de entre outros, obrigatoriamente:

- a) A identificação do aluno;
- b) O resumo da história escolar e outros antecedentes relevantes;
- c) A caracterização dos indicadores de funcionalidade e do nível de aquisições e dificuldades do aluno;
- d) Os factores ambientais que funcionam como facilitadores ou como barreiras à participação e à aprendizagem;
- e) Definição das medidas educativas a implementar;
- f) Discriminação dos conteúdos, dos objectivos gerais e específicos a atingir e das estratégias e recursos humanos e materiais a utilizar;
- g) Nível de participação do aluno nas actividades educativas da escola;
- h) Distribuição horária das diferentes actividades previstas;
- i) Identificação dos técnicos responsáveis;
- j) Definição do processo de avaliação da implementação do programa educativo individual;
- l) A data e assinatura dos participantes na sua elaboração e dos responsáveis pelas respostas educativas a aplicar.

Artigo 10.º

Elaboração do programa educativo individual

1 - Na educação pré-escolar e no 1.º ciclo do ensino básico, o programa educativo individual é elaborado, conjunta e obrigatoriamente, pelo docente do grupo ou turma, pelo docente de educação especial, pelos encarregados de educação e sempre que se considere necessário, pelos serviços referidos na alínea a) do n.º 1 e no n.º 2 do artigo 6.º, sendo submetido à aprovação do conselho pedagógico e homologado pelo conselho executivo.

2 - Nos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e no ensino secundário e em todas as modalidades não sujeitas a monodocência, o programa educativo individual é elaborado pelo director de turma, pelo docente de educação especial, pelos encarregados de educação e sempre que se considere necessário pelos serviços referidos na alínea a) do n.º 1 e no n.º 2 do artigo 6.º, sendo submetido à aprovação do conselho pedagógico e homologado pelo conselho executivo.

3 - No caso dos alunos surdos com ensino bilingue deve também participar na elaboração do programa educativo individual um docente surdo de LGP.

Artigo 11.º

Coordenação do programa educativo individual

1 - O coordenador do programa educativo individual é o educador de infância, o professor do 1.º ciclo ou o director de turma, a quem esteja atribuído o grupo ou a turma que o aluno integra.

2 - A aplicação do programa educativo individual carece de autorização expressa do encarregado de educação, excepto nas situações previstas no n.º 2 do artigo 3.º

Artigo 12.º

Prazos de aplicação do programa educativo individual

1 - A elaboração do programa educativo individual deve decorrer no prazo máximo de 60 dias após a referenciação dos alunos com necessidades educativas especiais de carácter permanente.

2 - O programa educativo individual constitui o único documento válido para efeitos de distribuição de serviço docente e não docente e constituição de turmas, não sendo permitida a aplicação de qualquer adequação no processo de ensino e de aprendizagem sem a sua existência.

Artigo 13.º

Acompanhamento do programa educativo individual

1 - O programa educativo individual deve ser revisto a qualquer momento e, obrigatoriamente, no final de cada nível de educação e ensino e no fim de cada ciclo do ensino básico.

2 - A avaliação da implementação das medidas educativas deve assumir carácter de continuidade, sendo obrigatória pelo menos em cada um dos momentos de avaliação sumativa interna da escola.

3 - Dos resultados obtidos por cada aluno com a aplicação das medidas estabelecidas no programa educativo individual, deve ser elaborado um relatório circunstanciado no final do ano lectivo.

4 - O relatório referido no número anterior é elaborado, conjuntamente pelo educador de infância, professor do 1.º ciclo ou director de turma, pelo docente de educação especial, pelo psicólogo e pelos docentes e técnicos que acompanham o desenvolvimento do processo educativo do aluno e aprovado pelo conselho pedagógico e pelo encarregado de educação.

5 - O relatório explicita a existência da necessidade de o aluno continuar a beneficiar de adequações no processo de ensino e de aprendizagem, propõe as alterações necessárias ao programa educativo individual e constitui parte integrante do processo individual do aluno.

6 - O relatório referido nos números anteriores, ao qual é anexo o programa educativo individual, é obrigatoriamente comunicado ao estabelecimento que receba o aluno, para prosseguimento de estudos ou em resultado de processo de transferência.

Artigo 14.º

Plano individual de transição

1 - Sempre que o aluno apresente necessidades educativas especiais de carácter permanente que o impeçam de adquirir as aprendizagens e competências definidas no currículo deve a escola complementar o programa educativo individual com um plano individual de transição destinado a promover a transição para a vida pós-escolar e, sempre que possível, para o exercício de uma actividade profissional com adequada inserção social, familiar ou numa instituição de carácter ocupacional.

2 - A concretização do número anterior, designadamente a implementação do plano individual de transição, inicia-se três anos antes da idade limite de escolaridade obrigatória, sem prejuízo do disposto no artigo anterior.

3 - No sentido de preparar a transição do jovem para a vida pós-escolar, o plano individual de transição deve promover a capacitação e a aquisição de competências sociais necessárias à inserção familiar e comunitária.

4 - O plano individual de transição deve ser datado e assinado por todos os profissionais que participam na sua elaboração, bem como pelos pais ou encarregados de educação e, sempre que possível, pelo próprio aluno.

Artigo 15.º

Certificação

1 - Os instrumentos de certificação da escolaridade devem adequar-se às necessidades especiais dos alunos que seguem o seu percurso escolar com programa educativo individual.

2 - Para efeitos do número anterior, os instrumentos normalizados de certificação devem identificar as adequações do processo de ensino e de aprendizagem que tenham sido aplicadas.

3 - Sem prejuízo do disposto no número anterior, as normas de emissão e os formulários a utilizar são as mesmas que estejam legalmente fixadas para o sistema de ensino.

Capítulo IV

Medidas educativas

Artigo 16.º

Adequação do processo de ensino e de aprendizagem

1 - A adequação do processo de ensino e de aprendizagem integra medidas educativas que visam promover a aprendizagem e a participação dos alunos com necessidades educativas especiais de carácter permanente.

2 - Constituem medidas educativas referidas no número anterior:

- a) Apoio pedagógico personalizado;
- b) Adequações curriculares individuais;
- c) Adequações no processo de matrícula;
- d) Adequações no processo de avaliação;
- e) Currículo específico individual;
- f) Tecnologias de apoio.

3 - As medidas referidas no número anterior podem ser aplicadas cumulativamente, com excepção das alíneas b) e e), não cumuláveis entre si.

4 - As medidas educativas referidas no n.º 2 pressupõem o planeamento de estratégias e de actividades que visam o apoio personalizado aos alunos com necessidades educativas especiais de carácter permanente que integram obrigatoriamente o plano de actividades da escola de acordo com o projecto educativo de escola.

5 - O projecto educativo da escola deve conter:

- a) As metas e estratégias que a escola se propõe realizar com vista a apoiar os alunos com necessidades educativas especiais de carácter permanente;
- b) A identificação das respostas específicas diferenciadas a disponibilizar para alunos surdos, cegos, com baixa visão, com perturbações do espectro do autismo e com multideficiência.

Artigo 17.º

Apoio pedagógico personalizado

1 - Para efeitos do presente decreto-lei entende-se por apoio pedagógico personalizado:

- a) O reforço das estratégias utilizadas no grupo ou turma aos níveis da organização, do espaço e das actividades;
- b) O estímulo e reforço das competências e aptidões envolvidas na aprendizagem;
- c) A antecipação e reforço da aprendizagem de conteúdos leccionados no seio do grupo ou da turma;
- d) O reforço e desenvolvimento de competências específicas.

2 - O apoio definido nas alíneas a), b) e c) do número anterior é prestado pelo educador de infância, pelo professor de turma ou de disciplina, conforme o nível de educação ou de ensino do aluno.

3 - O apoio definido na alínea d) do n.º 1 é prestado, consoante a gravidade da situação dos alunos e a especificidade das competências a desenvolver, pelo educador de infância, professor da turma ou da disciplina, ou pelo docente de educação especial.

Artigo 18.º **Adequações curriculares individuais**

1 - Entende-se por adequações curriculares individuais aquelas que, mediante o parecer do conselho de docentes ou conselho de turma, conforme o nível de educação e ensino, se considere que têm como padrão o currículo comum, no caso da educação pré-escolar as que respeitem as orientações curriculares, no ensino básico as que não põem em causa a aquisição das competências terminais de ciclo e, no ensino secundário, as que não põem em causa as competências essenciais das disciplinas.

2 - As adequações curriculares podem consistir na introdução de áreas curriculares específicas que não façam parte da estrutura curricular comum, nomeadamente leitura e escrita em braille, orientação e mobilidade; treino de visão e a actividade motora adaptada, entre outras.

3 - A adequação do currículo dos alunos surdos com ensino bilingue consiste na introdução de áreas curriculares específicas para a primeira língua (L1), segunda língua (L2) e terceira língua (L3):

- a) A língua gestual portuguesa (L1), do pré-escolar ao ensino secundário;
- b) O português segunda língua (L2) do pré-escolar ao ensino secundário;
- c) A introdução de uma língua estrangeira escrita (L3) do 3.º ciclo do ensino básico ao ensino secundário.

4 - As adequações curriculares podem consistir igualmente na introdução de objectivos e conteúdos intermédios em função das competências terminais do ciclo ou de curso, das características de aprendizagem e dificuldades específicas dos alunos.

5 - As adequações curriculares individuais podem traduzir-se na dispensa das actividades que se revelem de difícil execução em função da incapacidade do aluno, só sendo aplicáveis quando se verifique que o recurso a tecnologias de apoio não é suficiente para colmatar as necessidades educativas resultantes da incapacidade.

Artigo 19.º

Adequações no processo de matrícula

1 - As crianças e jovens com necessidades educativas especiais de carácter permanente gozam de condições especiais de matrícula, podendo nos termos do presente decreto-lei, frequentar o jardim-de-infância ou a escola, independentemente da sua área de residência.

2 - As crianças com necessidades educativas especiais de carácter permanente podem, em situações excepcionais devidamente fundamentadas, beneficiar do adiamento da matrícula no 1.º ano de escolaridade obrigatória, por um ano, não renovável.

3 - A matrícula por disciplinas pode efectuar-se nos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e no ensino secundário, desde que assegurada a sequencialidade do regime educativo comum.

4 - As crianças e jovens surdos têm direito ao ensino bilingue, devendo ser dada prioridade à sua matrícula nas escolas de referência a que se refere a alínea a) do n.º 2 do artigo 4.º independentemente da sua área de residência.

5 - As crianças e jovens cegos ou com baixa visão podem matricular-se e frequentar escolas da rede de escolas de referência para a educação de alunos cegos e com baixa visão a que se refere a alínea b) do n.º 2 do artigo 4.º, independentemente da sua área de residência.

6 - As crianças e jovens com perturbações do espectro do autismo podem matricular-se e frequentar escolas com unidades de ensino estruturado a que se refere alínea a) do n.º 3 do artigo 4.º independentemente da sua área de residência.

7 - As crianças e jovens com multideficiência e com surdo cegueira podem matricular-se e frequentar escolas com unidades especializadas a que se refere a alínea b) do n.º 3 do artigo 4.º, independentemente da sua área de residência.

Artigo 20.º

Adequações no processo de avaliação

1 - As adequações quanto aos termos a seguir para a avaliação dos progressos das aprendizagens podem consistir, nomeadamente, na alteração do tipo de provas, dos instrumentos de avaliação e certificação, bem como das condições de avaliação, no que respeita, entre outros aspectos, às formas e meios de comunicação e à periodicidade, duração e local da mesma.

2 - Os alunos com currículos específicos individuais não estão sujeitos ao regime de transição de ano escolar nem ao processo de avaliação característico do regime educativo comum, ficando sujeitos aos critérios específicos de avaliação definidos no respectivo programa educativo individual.

Artigo 21.º

Currículo específico individual

1 - Entende-se por currículo específico individual, no âmbito da educação especial, aquele que, mediante o parecer do conselho de docentes ou conselho de turma, substitui as competências definidas para cada nível de educação e ensino.

2 - O currículo específico individual pressupõe alterações significativas no currículo comum, podendo as mesmas traduzir-se na introdução, substituição e ou eliminação de objetivos e conteúdos, em função do nível de funcionalidade da criança ou do jovem.

3 - O currículo específico individual inclui conteúdos conducentes à autonomia pessoal e social do aluno e dá prioridade ao desenvolvimento de actividades de cariz funcional centradas nos contextos de vida, à comunicação e à organização do processo de transição para a vida pós-escolar.

4 - Compete ao conselho executivo e ao respectivo departamento de educação especial orientar e assegurar o desenvolvimento dos referidos currículos.

Artigo 22.º

Tecnologias de apoio

Entende-se por tecnologias de apoio os dispositivos facilitadores que se destinam a melhorar a funcionalidade e a reduzir a incapacidade do aluno, tendo como impacto permitir o desempenho de actividades e a participação nos domínios da aprendizagem e da vida profissional e social.

Capítulo V

Modalidades específicas de educação

Artigo 23.º

Educação bilingue de alunos surdos

1 - A educação das crianças e jovens surdos deve ser feita em ambientes bilingues que possibilitem o domínio da LGP, o domínio do português escrito e, eventualmente, falado, competindo à escola contribuir para o crescimento linguístico dos alunos surdos, para a adequação do processo de acesso ao currículo e para a inclusão escolar e social.

2 - A concentração dos alunos surdos, inseridos numa comunidade linguística de referência e num grupo de socialização constituído por adultos, crianças e jovens de diversas idades que utilizam a LGP, promove condições adequadas ao desenvolvimento desta língua e possibilita o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem em grupos ou turmas de alunos surdos, iniciando-se este processo nas primeiras idades e concluindo-se no ensino secundário.

3 - As escolas de referência para a educação bilingue de alunos surdos a que se refere a alínea a) do n.º 2 do artigo 4.º constituem uma resposta educativa especializada desenvolvida, em agrupamentos de escolas ou escolas secundárias que concentram estes alunos numa escola, em grupos ou turmas de alunos surdos.

4 - As escolas de referência para a educação de ensino bilingue de alunos surdos têm como objectivo principal aplicar metodologias e estratégias de intervenção interdisciplinares, adequadas a alunos surdos.

5 - As escolas de referência para a educação bilingue de alunos surdos integram:

a) Docentes com formação especializada em educação especial, na área da surdez, competentes em LGP (docentes surdos e ouvintes dos vários níveis de educação e ensino), com formação e experiência no ensino bilingue de alunos surdos;

b) Docentes de LGP; (2)

c) Intérpretes de LGP;

d) Terapeutas da fala.

6 - Para os alunos surdos, o processo de avaliação, referido no artigo 6.º, deve ser desenvolvido por equipas a constituir no agrupamento de escolas ou nas escolas secundárias para a educação bilingue destes alunos.

7 - As equipas referidas no número anterior devem ser constituídas pelos seguintes elementos:

a) Docente que lecciona grupo ou turma de alunos surdos do nível de educação e ensino da criança ou jovem;

b) Docente de educação especial especializado na área da surdez;

c) Docentes de LGP; (2)

d) Terapeutas da fala;

e) Outros profissionais ou serviços da escola ou da comunidade.

8 - Deve ser dada prioridade à matrícula de alunos surdos, nas escolas de referência para a educação bilingue de alunos surdos.

9 - A organização da resposta educativa deve ser determinada pelo nível de educação e ensino, ano de escolaridade, idade dos alunos e nível de proficiência linguística.

10 - As respostas educativas devem ser flexíveis, assumindo carácter individual e dinâmico, e pressupõem uma avaliação sistemática do processo de ensino e de aprendizagem do aluno surdo, bem como o envolvimento e a participação da família.

11 - Os agrupamentos de escolas que integram os jardins-de-infância de referência para a educação bilingue de crianças surdas devem articular as respostas educativas com os serviços de intervenção precoce no apoio e informação de escolhas e opções das suas famílias e na disponibilização de recursos técnicos especializados, nomeadamente de docentes de LGP, bem como da frequência precoce de jardim-de-infância no grupo de crianças surdas. (2)

12 - As crianças surdas, entre os 3 e os 6 anos de idade, devem frequentar a educação pré-escolar, sempre em grupos de crianças surdas, de forma a desenvolverem a LGP como primeira língua, sem prejuízo da participação do seu grupo com grupos de crianças ouvintes em actividades desenvolvidas na comunidade escolar.

13 - Os alunos dos ensino básico e secundário realizam o seu percurso escolar em turmas de alunos surdos, de forma a desenvolverem a LGP como primeira língua e aceder ao currículo nesta língua, sem prejuízo da sua participação com as turmas de alunos ouvintes em actividades desenvolvidas na comunidade escolar.

14 - A docência dos grupos ou turmas de alunos surdos é assegurada por docentes surdos ou ouvintes com habilitação profissional para leccionar aqueles níveis de educação e ensino, competentes em LGP e com formação e experiência no ensino bilingue de alunos surdos.

15 - Na educação pré-escolar e no 1.º ciclo do ensino básico deve ser desenvolvido um trabalho de co-responsabilização e parceria entre docentes surdos e ouvintes de forma a garantir aos alunos surdos a aprendizagem e o desenvolvimento da LGP como primeira língua, e da língua portuguesa, como segunda língua.

16 - Sempre que se verifique a inexistência de docente competente em LGP, com habilitação profissional para o exercício da docência no pré-escolar ou no 1.º ciclo do ensino básico, deve ser garantida a colocação de docente surdo responsável pela área curricular de LGP, a tempo inteiro, no grupo ou turma dos alunos surdos. (2)

17 - Não se verificando a existência de docentes competentes em LGP nos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e no ensino secundário, as aulas leccionadas por docentes ouvintes são traduzidas por um intérprete de LGP.

18 - Ao intérprete de LGP compete fazer a tradução da língua portuguesa oral para a língua gestual portuguesa e da língua gestual portuguesa para a língua oral das actividades que na escola envolvam a comunicação entre surdos e ouvintes, bem como a tradução das aulas leccionadas por docentes, reuniões, acções e projectos resultantes da dinâmica da comunidade educativa.

19 - Os docentes de LGP asseguram o desenvolvimento da língua gestual portuguesa como primeira língua dos alunos surdos. (2)

20 - Os docentes ouvintes asseguram o desenvolvimento da língua portuguesa como segunda língua dos alunos surdos.

21 - Aos docentes de educação especial com formação na área da surdez, colocados nas escolas de referência para a educação bilingue de alunos surdos, compete:

a) Leccionar turmas de alunos surdos, atendendo à sua habilitação profissional para a docência e à sua competência em LGP;

b) Apoiar os alunos surdos na antecipação e reforço das aprendizagens, no domínio da leitura/escrita;

- c) Elaborar e adaptar materiais para os alunos que deles necessitem;
- d) Participar na elaboração do programa educativo individual dos alunos surdos.

22 - Aos docentes com habilitação profissional para o ensino da área curricular ou da disciplina de LGP compete: (2)

- a) Lecionar os programas LGP como primeira língua dos alunos surdos;
- b) Desenvolver, acompanhar e avaliar o processo de ensino e de aprendizagem da LGP;
- c) Definir, preparar e elaborar meios e suportes didáticos de apoio ao ensino/aprendizagem da LGP;
- d) Participar na elaboração do programa educativo individual dos alunos surdos;
- e) Desenvolver actividades, no âmbito da comunidade educativa em que se insere, visando a interacção de surdos e ouvintes e promovendo a divulgação da LGP junto da comunidade ouvinte;
- f) Ensinar a LGP como segunda língua a alunos ou outros elementos da comunidade educativa em que está inserido, difundir os valores e a cultura da comunidade surda contribuindo para a integração social da pessoa surda.

23 - As escolas de referência para a educação bilingue de alunos surdos devem estar apetrechadas com equipamentos essenciais às necessidades específicas da população surda.

24 - Consideram-se equipamentos essenciais ao nível da escola e da sala de aula os seguintes: computadores com câmaras, programas para tratamento de imagem e filmes, impressora e scanner; televisor e vídeo, câmara e máquinas fotográficas digitais, retroprojector, projector multimédia, quadro interactivo, sinalizadores luminosos de todos os sinais sonoros, telefone com serviço de mensagens curtas (sms), sistema de videoconferência, software educativo, dicionários e livros de apoio ao ensino do português escrito, materiais multimédia de apoio ao ensino e aprendizagem em LGP, ao desenvolvimento da LGP e sobre a cultura da comunidade surda, disponibilizados em diferentes formatos; material e equipamentos específicos para a intervenção em terapêutica da fala.

25 - Constituem objectivos dos agrupamentos de escolas e escolas secundárias:

- a) Assegurar o desenvolvimento da LGP como primeira língua dos alunos surdos;
- b) Assegurar o desenvolvimento da língua portuguesa escrita como segunda língua dos alunos surdos;
- c) Assegurar às crianças e jovens surdos, os apoios ao nível da terapia da fala do apoio pedagógico e do reforço das aprendizagens, dos equipamentos e materiais específicos bem como de outros apoios que devam beneficiar;
- d) Organizar e apoiar os processos de transição entre os diferentes níveis de educação e de ensino;

- e) Organizar e apoiar os processos de transição para a vida pós-escolar;
- f) Criar espaços de reflexão e partilha de conhecimentos e experiências numa perspectiva transdisciplinar de desenvolvimento de trabalho cooperativo entre profissionais com diferentes formações que desempenham as suas funções com os alunos surdos;
- g) Programar e desenvolver acções de formação em LGP para a comunidade escolar e para os familiares dos alunos surdos;
- h) Colaborar e desenvolver com as associações de pais e com as associações de surdos acções de diferentes âmbitos, visando a interacção entre a comunidade surda e a comunidade ouvinte.

26 - Compete ao conselho executivo do agrupamento de escolas ou da escola secundária garantir, organizar, acompanhar e orientar o funcionamento e o desenvolvimento da resposta educativa adequada à inclusão dos alunos surdos.

Artigo 24.º **Educação de alunos cegos e com baixa visão**

1 - As escolas de referência para a educação de alunos cegos e com baixa visão concentram as crianças e jovens de um ou mais concelhos, em função da sua localização e rede de transportes existentes.

2 - As escolas de referência a que se refere a alínea b) do n.º 2 do artigo 4.º constitui uma resposta educativa especializada desenvolvida em agrupamentos de escolas ou escolas secundárias que concentrem alunos cegos e com baixa visão.

3 - Constituem objectivos das escolas de referência para a educação de alunos cegos e com baixa visão:

- a) Assegurar a observação e avaliação visual e funcional;
- b) Assegurar o ensino e a aprendizagem da leitura e escrita do braille bem como das suas diversas grafias e domínios de aplicação;
- c) Assegurar a utilização de meios informáticos específicos, entre outros, leitores de ecrã, software de ampliação de caracteres, linhas braille e impressora braille;
- d) Assegurar o ensino e a aprendizagem da orientação e mobilidade;
- e) Assegurar o treino visual específico;
- f) Orientar os alunos nas disciplinas em que as limitações visuais ocasionem dificuldades particulares, designadamente a educação visual, educação física, técnicas laboratoriais, matemática, química, línguas estrangeiras e tecnologias de comunicação e informação;
- g) Assegurar o acompanhamento psicológico e a orientação vocacional;
- h) Assegurar o treino de actividades de vida diária e a promoção de competências sociais;
- i) Assegurar a formação e aconselhamento aos professores, pais, encarregados de educação e outros membros da comunidade educativa.

4 - As escolas de referência para a educação de alunos cegos e com baixa visão integram docentes com formação especializada em educação especial no domínio da visão e outros profissionais com competências para o ensino de braille e de orientação e mobilidade.

5 - As escolas de referência para a educação de alunos cegos e com baixa visão devem estar apetrechadas com equipamentos informáticos e didácticos adequados às necessidades da população a que se destinam.

6 - Consideram-se materiais didácticos adequados os seguintes: material em caracteres ampliados, em braille; em formato digital, em áudio e materiais em relevo.

7 - Consideram-se equipamentos informáticos adequados, os seguintes: computadores equipados com leitor de ecrã com voz em português e linha braille, impressora braille, impressora laser, para preparação de documentos e concepção de relevos; scanner; máquina para produção de relevos, máquinas braille; cubarítmicos; calculadoras electrónicas; lupas de mão; lupa TV; software de ampliação de caracteres; software de transcrição de texto em braille; gravadores adequados aos formatos áudio actuais e suportes digitais de acesso à Internet.

8 - Compete ao conselho executivo do agrupamento de escolas e escolas secundárias organizar, acompanhar e orientar o funcionamento e o desenvolvimento da resposta educativa adequada à inclusão dos alunos cegos e com baixa visão.

Artigo 25.º

Unidades de ensino estruturado para a educação de alunos com perturbações do espectro do autismo

1 - As unidades de ensino estruturado para a educação de alunos com perturbações do espectro do autismo constituem uma resposta educativa especializada desenvolvida em escolas ou agrupamentos de escolas que concentrem grupos de alunos que manifestem perturbações enquadráveis nesta problemática.

2 - A organização da resposta educativa para alunos com perturbações do espectro do autismo deve ser determinada pelo grau de severidade, nível de desenvolvimento cognitivo, linguístico e social, nível de ensino e pela idade dos alunos.

3 - Constituem objectivos das unidades de ensino estruturado:

- a) Promover a participação dos alunos com perturbações do espectro do autismo nas actividades curriculares e de enriquecimento curricular junto dos pares da turma a que pertencem;

b) Implementar e desenvolver um modelo de ensino estruturado o qual consiste na aplicação de um conjunto de princípios e estratégias que, com base em informação visual, promovam a organização do espaço, do tempo, dos materiais e das actividades;

c) Aplicar e desenvolver metodologias de intervenção interdisciplinares que, com base no modelo de ensino estruturado, facilitem os processos de aprendizagem, de autonomia e de adaptação ao contexto escolar;

d) Proceder às adequações curriculares necessárias;

e) Organizar o processo de transição para a vida pós-escolar;

f) Adoptar opções educativas flexíveis, de carácter individual e dinâmico, pressupondo uma avaliação constante do processo de ensino e de aprendizagem do aluno e o regular envolvimento e participação da família.

4 - As escolas ou agrupamentos de escolas com unidades de ensino estruturado concentram alunos de um ou mais concelhos, em função da sua localização e rede de transportes existentes.

5 - As escolas ou agrupamentos de escolas com unidades de ensino estruturado integram docentes com formação especializada em educação especial.

6 - Às escolas ou agrupamentos de escolas com unidades de ensino estruturado compete:

a) Acompanhar o desenvolvimento do modelo de ensino estruturado;

b) Organizar formação específica sobre as perturbações do espectro do autismo e o modelo de ensino estruturado;

c) Adequar os recursos às necessidades das crianças e jovens;

d) Assegurar os apoios necessários ao nível de terapia da fala, ou outros que se venham a considerar essenciais;

e) Criar espaços de reflexão e de formação sobre estratégias de diferenciação pedagógica numa perspectiva de desenvolvimento de trabalho transdisciplinar e cooperativo entre vários profissionais;

f) Organizar e apoiar os processos de transição entre os diversos níveis de educação e de ensino;

g) Promover e apoiar o processo de transição dos jovens para a vida pós-escolar;

h) Colaborar com as associações de pais e com as associações vocacionadas para a educação e apoio a crianças e jovens com perturbações do espectro do autismo;

i) Planear e participar, em colaboração com as associações relevantes da comunidade, em actividades recreativas e de lazer dirigidas a jovens com perturbações do espectro do autismo, visando a inclusão social dos seus alunos.

7 - As escolas ou agrupamentos de escolas onde funcionem unidades de ensino estruturado devem ser apetrechados com mobiliário e equipamento essenciais às necessidades específicas da população com perturbações do espectro do autismo e introduzir as modificações nos espaços e nos materiais que se considerem necessárias face ao modelo de ensino a implementar.

8 - Compete ao conselho executivo da escola ou agrupamento de escolas organizar, acompanhar e orientar o funcionamento da unidade de ensino estruturado.

Artigo 26.º

Unidades de apoio especializado para a educação de alunos com multideficiência e surdo cegueira congénita

1 - As unidades de apoio especializado para a educação de alunos com multideficiência e surdo cegueira congénita constituem uma resposta educativa especializada desenvolvida em escolas ou agrupamentos de escolas que concentrem grupos de alunos que manifestem essas problemáticas.

2 - A organização da resposta educativa deve ser determinada pelo tipo de dificuldade manifestada, pelo nível de desenvolvimento cognitivo, linguístico e social e pela idade dos alunos.

3 - Constituem objectivos das unidades de apoio especializado:

a) Promover a participação dos alunos com multideficiência e surdo cegueira nas actividades curriculares e de enriquecimento curricular junto dos pares da turma a que pertencem;

b) Aplicar metodologias e estratégias de intervenção interdisciplinares visando o desenvolvimento e a integração social e escolar dos alunos;

c) Assegurar a criação de ambientes estruturados, securizantes e significativos para os alunos;

d) Proceder às adequações curriculares necessárias;

e) Adoptar opções educativas flexíveis, de carácter individual e dinâmico, pressupondo uma avaliação constante do processo de ensino e de aprendizagem do aluno e o regular envolvimento e participação da família;

f) Assegurar os apoios específicos ao nível das terapias, da psicologia e da orientação e mobilidade aos alunos que deles possam necessitar;

g) Organizar o processo de transição para a vida pós-escolar.

4 - As escolas ou agrupamentos de escolas com unidades especializadas concentram alunos de um ou mais concelhos, em função da sua localização e rede de transportes existentes.

5 - As escolas ou agrupamentos de escolas com unidades especializadas integram docentes com formação especializada em educação especial.

6 - Às escolas ou agrupamentos de escolas com unidades especializadas compete:

- a) Acompanhar o desenvolvimento das metodologias de apoio;
- b) Adequar os recursos às necessidades dos alunos;
- c) Promover a participação social dos alunos com multideficiência e surdo cegueira congénita;
- d) Criar espaços de reflexão e de formação sobre estratégias de diferenciação pedagógica numa perspectiva de desenvolvimento de trabalho transdisciplinar e cooperativo entre os vários profissionais;
- e) Organizar e apoiar os processos de transição entre os diversos níveis de educação e de ensino;
- f) Promover e apoiar o processo de transição dos jovens para a vida pós-escolar;
- g) Planear e participar, em colaboração com as associações da comunidade, em actividades recreativas e de lazer dirigidas a crianças e jovens com multideficiência e surdo cegueira congénita, visando a integração social dos seus alunos.

7 - As escolas ou agrupamentos de escolas onde funcionem unidades de apoio especializado devem ser apetrechados com os equipamentos essenciais às necessidades específicas dos alunos com multideficiência ou surdo cegueira e introduzir as modificações nos espaços e mobiliário que se mostrem necessárias face às metodologias e técnicas a implementar.

8 - Compete ao conselho executivo da escola ou agrupamento de escolas organizar acompanhar e orientar o desenvolvimento da unidade especializada.

Artigo 27.º **Intervenção precoce na infância**

1 - No âmbito da intervenção precoce na infância são criados agrupamentos de escolas de referência para a colocação de docentes.

2 - Constituem objectivos dos agrupamentos de escolas de referência:

- a) Assegurar a articulação com os serviços de saúde e da segurança social;
- b) Reforçar as equipas técnicas, que prestam serviços no âmbito da intervenção precoce na infância, financiadas pela segurança social;
- c) Assegurar, no âmbito do ME, a prestação de serviços de intervenção precoce na infância.

Capítulo VI

Disposições finais e transitórias (2)

Artigo 28.º

Serviço docente

1 - Sem prejuízo do disposto no número seguinte, as áreas curriculares específicas definidas no n.º 2 do artigo 18.º, os conteúdos mencionados no n.º 3 do mesmo artigo e os conteúdos curriculares referidos no n.º 3 do artigo 21.º são leccionadas por docentes de educação especial.

2 - Os quadros dos agrupamentos de escolas devem, nos termos aplicáveis ao restante pessoal docente, ser dotados dos necessários lugares.

3 - A docência da área curricular ou da disciplina de LGP pode ser exercida, num período de transição até à formação de docentes com habilitação própria para a docência de LGP, por profissionais com habilitação suficiente: formadores surdos de LGP com curso profissional de formação de formadores de LGP ministrado pela Associação Portuguesa de Surdos ou pela Associação de Surdos do Porto. (2)

4 - A competência em LGP dos docentes surdos e ouvintes deve ser certificada pelas entidades reconhecidas pela comunidade linguística surda com competência para o exercício da certificação e da formação em LGP que são, à data da publicação deste decreto-lei, a Associação Portuguesa de Surdos e a Associação de Surdos do Porto.

5 - O apoio à utilização de materiais didáticos adaptados e tecnologias de apoio é da responsabilidade do docente de educação especial.

Artigo 29.º

Serviço não docente

1 - As actividades de serviço não docente, no âmbito da educação especial, nomeadamente de terapia da fala, terapia ocupacional, avaliação e acompanhamento psicológico, treino da visão e intérpretes de LGP são desempenhadas por técnicos com formação profissional adequada.

2 - Quando o agrupamento não disponha nos seus quadros dos recursos humanos necessários à execução de tarefas incluídas no disposto no número anterior pode o mesmo recorrer à aquisição desses serviços, nos termos legal e regulamentarmente fixados.

Artigo 30.º

Cooperação e parceria

As escolas, os agrupamentos de escolas e as instituições de ensino especial devem desenvolver parcerias entre si e com outras instituições, designadamente centros de recursos especializados, visando os seguintes fins: (2)

- a) A referenciação e avaliação das crianças e jovens com necessidades educativas especiais de carácter permanente;
- b) A execução de actividades de enriquecimento curricular, designadamente a realização de programas específicos de actividades físicas e a prática de desporto adaptado;
- c) A execução de respostas educativas de educação especial, entre outras, ensino do braille, do treino visual, da orientação e mobilidade e terapias;
- d) O desenvolvimento de estratégias de educação que se considerem adequadas para satisfazer necessidades educativas dos alunos;
- e) O desenvolvimento de acções de apoio à família;
- f) A transição para a vida pós-escolar; (2)
- g) A integração em programas de formação profissional;
- h) Preparação para integração em centros de emprego apoiado;
- i) Preparação para integração em centros de actividades ocupacionais;
- j) Outras acções que se mostrem necessárias para desenvolvimento da educação especial, designadamente as previstas no n.º 1 do artigo 29.º

Artigo 31.º

Não cumprimento do princípio da não discriminação

O incumprimento do disposto no n.º 3 do artigo 2.º implica:

- a) Nos estabelecimentos de educação da rede pública, o início de procedimento disciplinar;
- b) Nas escolas de ensino particular e cooperativo, a retirada do paralelismo pedagógico e a cessação do co-financiamento, qualquer que seja a sua natureza, por parte da administração educativa central e regional e seus organismos e serviços dependentes.

Artigo 31.º-A (3)

Avaliação da utilização da Classificação Internacional da Funcionalidade, Incapacidade e Saúde, da Organização Mundial de Saúde

1 - No final de cada ano lectivo deve ser elaborado um relatório individualizado que incida sobre a melhoria dos resultados escolares e do desenvolvimento do potencial biopsicossocial dos alunos que foram avaliados com recurso à Classificação Internacional da Funcionalidade, Incapacidade e Saúde, da Organização Mundial de Saúde.

2 - O relatório referido no número anterior deve avaliar igualmente os progressos dos alunos que, tendo sido avaliados por referência à Classificação Internacional da Funcionalidade, Incapacidade e Saúde, da Organização Mundial de Saúde, não foram encaminhados para as respostas no âmbito da educação especial.

3 - Na sequência dos relatórios produzidos ao abrigo dos n.os 1 e 2, deve ser promovida uma avaliação global sobre a pertinência e utilidade da Classificação Internacional da Funcionalidade, Incapacidade e Saúde, da Organização Mundial de Saúde, no âmbito da avaliação das necessidades educativas especiais de crianças e jovens.

Artigo 32.º (1)
Norma revogatória

São revogados: (2)

- a) O Decreto-Lei n.º 319/91, de 23 de Agosto;
- b) O artigo 10.º do Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro;
- c) A Portaria n.º 611/93, de 29 de Junho;
- d) O artigo 6.º da Portaria n.º 1102/97, de 3 de Novembro;
- e) O artigo 6.º da Portaria n.º 1103/97, de 3 de Novembro;
- f) O despacho n.º 173/99, de 23 de Outubro;
- g) O despacho n.º 7520/98, de 6 de Maio.

(1) Alterado pela Declaração de Rectificação nº10/2008, de 7 de Março

(2) Redacção introduzida pela Lei nº21/2008, de 12 de Maio

(3) Introduzido pela Lei nº21/2008, de 12 de Maio

Anexo III – Entrevistas/Questionários Teste (Inicialmente a amostra era cinquenta questionários, mas a escassez de tempo e a adesão muito reduzida - somente quatro questionários/frequências não mostra uma amostra viável para se ter feito tratamento de dados, só uma breve referência aos tópicos principais.)

Estas entrevistas/questionários foram feitas e os seus intervenientes, Professoras de Educação Especial, informados do seu propósito.

Orientadora: Professora Doutora Nora Cavaco

I - Dados Biográficos:

1 – Sexo

M F

2 – Idade:

menos de 20

21 a 29

30 a 39

40 a 49

50 ou mais

3 – Habilitações:

Bacharelato

Licenciatura

Especialização

Mestrado

Doutoramento

4 – Anos de Docência:

menos de 5 anos

5 a 10 anos

11 ou mais

II – Contexto Escolar:

Ensino Regular

Unidade de Autismo

Unidade de Multideficiências

Questionário 1:

1– No seu ponto de vista o que são NEE (necessidades educativas especiais) e o que provocam no contexto sala de aula?

NEE são necessidades educativas especiais que podem ser temporárias ou permanentes. Em contexto de sala de aula podem dificultar o bom funcionamento da aula dependendo da problemática da criança e do número de crianças que constituem a turma. Pois estas crianças necessitam de um apoio mais individualizado e direcionado.

2 – De que forma a gestão pedagógica com alunos NEE condicionam o trabalho do professor em contexto sala de aula ou de unidade de Autismo ou Multideficiência?

Podem condicionar a nível de gestão temporal e espacial. Estas crianças, e tudo depende das problemáticas destas, exigem uma atenção redobrada do professor, o professor por vezes, necessita de lecionar os conteúdos programáticos tendo em conta os diferentes ritmos de aprendizagem do grupo e, principalmente das crianças com NEE.

3 – De que forma a gestão pedagógica com alunos com NEE molda a personalidade do Educador/Professor?

Quando trabalhamos com crianças com NEE somos obrigados a pensar como eles e a ver o mundo como eles o veem. A personalidade do educador é moldada diariamente, pois aprendemos a valorizar pequenas aprendizagens e a sermos mais tolerantes com os ritmos de aprendizagem diversificados.

4 – Quais os factores de motivação do professor de Educação Especial, para trabalhar com alunos NEE?

Julgo que um dos fatores de motivação de um professor de educação especial para trabalhar com estas crianças é o sorriso inocente e sedento de pequenas valorizações por ser diferente.

5 – Quais as preocupações do Educador/Professor da Educação Especial face ao panorama nacional das NEE?

Uma das grandes preocupações é que estas crianças deixem de ter um apoio especializado conveniente quer em tempo quer em materiais devido aos constantes cortes na educação.

Grata pela atenção.

I - Dados Biográficos:

1 – Sexo

M F

2 – Idade:

menos de 20

21 a 29

30 a 39

40 a 49

50 ou mais

3 – Habilitações:

Bacharelato

Licenciatura

Especialização

Mestrado

Doutoramento

4 – Anos de Docência:

menos de 5 anos

5 a 10 anos

11 ou mais

II – Contexto Escolar:

Ensino Regular

Unidade de Autismo

Unidade de Multideficiências

Questionário 2:

1 – No seu ponto de vista o que são NEE (necessidades educativas especiais) e o que provocam no contexto sala de aula?

NEE são alunos que foram avaliados, após terem sido referenciados e encontram-se abrangidos pelo dec. Lei 3/2008. Provoca uma visão diferente de trabalho para com o grupo turma e com os alunos NEE.

2 – De que forma a gestão pedagógica com alunos NEE condicionam o trabalho do professor em contexto sala de aula ou de unidade de Autismo ou Multideficiência?

Uma coisa é a sala de aula e outra coisa é a unidade. Em contexto de sala de aula o trabalho do professor com alunos com NEE tem de ser mais diversificado, tendo este que recorrer a mais estratégias e recursos materiais de forma a poder chegar a todos. O professor deverá ter em conta as especificidades dos alunos NEE (bem como da turma) e procurar organizar os conteúdos tendo em conta as competências de cada uma. No contexto da unidade, o trabalho é feito por um professor de Ed. Especial e não é condicionado, pois o seu trabalho é focado e centrado no aluno (alunos) que apoia.

3 – De que forma a gestão pedagógica com alunos com NEE molda a personalidade do Educador/Professor?

Não considero que molde a personalidade de forma alguma, no entanto julgo que quem investe ou exerce como docente de Ed. Especial deverá ter uma sensibilidade para viver com a diversidade.

4 – Quais os factores de motivação do professor de Educação Especial, para trabalhar com alunos NEE?

Para muitos que fazem a opção pela Ed. Especial é o gosto de estar com os alunos e acreditar numa escola e num mundo mais inclusivo que os motiva. Para tantos outros, uma oportunidade de emprego.

5 – Quais as preocupações do Educador/Professor da Educação Especial face ao panorama nacional das NEE?

Como dar uma resposta eficaz e com qualidade sem os recursos necessários; como desenvolver as competências dos alunos se o tempo que cada um tem atribuído é muito reduzido – há alunos com adequações que têm apenas 45m por semana de apoio – ninguém faz milagres!

Grata pela atenção.

I - Dados Biográficos:

1 – Sexo

M F

2 – Idade:

menos de 20

21 a 29

30 a 39

40 a 49

50 ou mais

3 – Habilitações:

Bacharelato

Licenciatura

Especialização

Mestrado

Doutorado

4 – Anos de Docência:

menos de 5 anos

5 a 10 anos

11 ou mais

II – Contexto Escolar:

Ensino Regular

Unidade de Autismo

Unidade de Multideficiências

Questionário 3:

1 – No seu ponto de vista o que são NEE (necessidades educativas especiais) e o que provocam no contexto sala de aula?

As NEE são necessidades específicas de cada um, que podem ser a nível motor, cognitivo, sensorial. Em contexto sala de aula requerem uma especial atenção quer do docente quer dos seus pares. A verdade é que atualmente são escassos os recursos humanos e materiais para efetivamente estas crianças / jovens frequentarem o contexto escolar.

2 – De que forma a gestão pedagógica com alunos NEE condicionam o trabalho do professor em contexto sala de aula ou de unidade de Autismo ou Multideficiência?

Em sala de aula torna-se difícil atender às especificidades de cada aluno e esta situação agrava-se aquando da presença de alunos com NEE. Penso que os professores do regular precisam de formação /ajuda neste sentido, pois a maioria deles não tem sensibilidade /predisposição para trabalhar com a diferença.

3 – De que forma a gestão pedagógica com alunos com NEE molda a personalidade do Educador/Professor?

Na minha opinião, o trabalho com NEE não molda a personalidade do educador. O necessário é adequar o trabalho a cada aluno, consoante o seu ritmo, interesses, motivação, de forma a ir ao encontro dos gostos de cada aluno.

4 – Quais os factores de motivação do professor de Educação Especial, para trabalhar com alunos NEE?

Relação de proximidade entre docente/aluno; pequenas conquistas são com estes alunos grandes vitórias; alunos muito carentes, necessitando de afeto, amizade.

5 – Quais as preocupações do Educador/Professor da Educação Especial face ao panorama nacional das NEE?

É preocupação constante procurar dar o apoio necessário e adequado a cada aluno, no entanto devido à conjuntura atual, torna-se cada vez mais difícil prestá-lo de forma correta. A falta de recursos humanos/materiais dificulta arduamente esta tarefa e quem mais sofre é, sem dúvida, o elo mais fraco, ou seja os alunos com NEE. É urgente trabalharmos no sentido da inclusão e não da simples integração, como está a acontecer na maioria das nossas escolas.

Grata pela atenção.

I - Dados Biográficos:

1 – Sexo

M F

2 – Idade:

menos de 20

21 a 29

30 a 39

40 a 49

50 ou mais

3 – Habilitações:

Bacharelato

Licenciatura

Especialização

Mestrado

Doutoramento

4 – Anos de Docência:

menos de 5 anos

5 a 10 anos

11 ou mais

II – Contexto Escolar:

Ensino Regular

Unidade de Autismo

Unidade de Multideficiências

Questionário 4:

1 – No seu ponto de vista o que são NEE (necessidades educativas especiais) e o que provocam no contexto sala de aula?

O conceito de NEE só foi adotado e redefinido a partir da Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), passando a abranger todas as crianças e jovens cujas necessidades envolvam deficiências ou dificuldades de aprendizagem. O meio educativo tem um enorme impacto, tanto nos alunos com NEE como em todos os outros. No decorrer do processo de inclusão de alunos com NEE nas classes regulares, o professor não só lhes deve transmitir sentimentos positivos como deve também revelar-lhes afecto.

2 – De que forma a gestão pedagógica com alunos NEE condicionam o trabalho do professor em contexto sala de aula ou de unidade de Autismo ou Multideficiência?

As atitudes do professor são rapidamente detetadas e adotadas pelos restantes alunos. A criação de um ambiente positivo e confortável é essencial para que a experiência educativa tenha sucesso e seja gratificante para todos os alunos.

3 – De que forma a gestão pedagógica com alunos com NEE molda a personalidade do Educador/Professor?

Na verdade a personalidade do Educador/Professor não se molda, pois cada ser é único. No entanto, a utilidade do professor depende da sua mente educada para trabalhar com estes alunos. O importante é moldar o ambiente em que estamos inseridos em vez de sermos por ele moldados, para criar ferramentas úteis no trabalho com crianças NEE.

4 – Quais os factores de motivação do professor de Educação Especial, para trabalhar com alunos NEE?

No processo ensino aprendizagem acredita-se que a motivação deve estar presente em todos os momentos. Cabe ao professor facilitar a construção do processo de formação, influenciando o aluno no desenvolvimento da motivação da aprendizagem. É necessário motivar seus alunos para o ensino, e para isso necessitam estar motivadas: realizar atividades criativas e envolventes.

5 – Quais as preocupações do Educador/Professor da Educação Especial face ao panorama nacional das NEE?

O panorama face às NEE não é muito favorável a estas crianças, uma vez que faltam imensos recursos, quer humanos quer materiais nas escolas e unidades. Todos os dias o esforço é constante sem esperar nada em troca destas crianças...

só um sorriso é uma grande vitória para muitos. O Educador/Professor vive rodeado de preocupações, pois às vezes trabalha mais com o coração do que com a razão para dar tudo e ajudar a grandes conquistas!

Grata pela atenção.