

Educação Especial: diagnóstico e estratégias de intervenção

Volume VI



Câmara Municipal



2015

FICHA TÉCNICA

EDUCAÇÃO ESPECIAL: DIAGNÓSTICO E ESTRATÉGIAS DE INTERVENÇÃO | PROJETO EDUCATIVO LOCAL DO FUNDÃO – VOLUME VI

Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra
Largo da Porta Férrea
3004-530 Coimbra

Câmara Municipal do Fundão
Praça do Município
6230-338 Fundão

Coordenação científica

António Manuel Rochette Cordeiro
Sónia Mairos Ferreira

Coordenação técnica

Patrícia Figueiredo

Equipa técnica

Carla Teixeira
Jorge Cunha

Colaboradores

André Fonte
Carolina Alves
Cristina Barros

Liliana Paredes
Lúcia Santos
Selene Martinho

Equipa da Câmara Municipal do Fundão

Paulo Alexandre Bernardo Fernandes (Presidente)
Alcina Cerdeira (Vereadora)
Susana Correia

Design gráfico e apoio técnico

Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra
Benjamim Lousada
Carla Borges (capa)

Edição

Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra
Fundão, 2015



SUMÁRIO

Ficha técnica	3
Sumário	5
NOTA INTRODUTÓRIA	7
I. CONTEXTUALIZAÇÃO TEÓRICA	11
1. Conceito de inclusão.....	13
2. As respostas construídas nas escolas	16
3. Educação Especial.....	17
4. Intervenção em Educação Especial	20
II. ASPETOS METODOLÓGICOS	25
1. Apresentação do Questionário “Caracterização de Alunos/as com NEE no Fundão”	27
III. ANÁLISE DOS RESULTADOS	35
1. Caracterização dos/as alunos/as	37
2. Caracterização da intervenção escolar	53
3. Orientação escolar e profissional	57
4. Intervenção parental	58
5. Projetos e propostas da comunidade educativa	59
IV. NOTAS CONCLUSIVAS	65
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	69
Índice geral	75
Índice de figuras	77
Índice de quadros	77
V. ANEXOS	79
1. Questionário de caracterização de alunos com NEE no Fundão	81



NOTA INTRODUTÓRIA

O presente relatório dá estrutura ao volume VI do Projeto Educativo Local (PEL) do Fundão e tem como objetivo o introduzir de uma reflexão concelha sobre os/as alunos/as com Necessidades Educativas Especiais do Fundão, uma vez que, ao longo das diferentes reuniões com os atores educativos do Fundão e no âmbito da construção de respostas educativas que fomentem equidade de oportunidades entre os/as alunos/as, foi definido que era necessário caracterizar estes/as alunos/as, de forma a encontrar necessidades e estratégias comuns, dando-se início a um levantamento assíduo destes e à construção de uma base de dados que ajude nesta procura de estratégias e soluções, bem como num planeamento comum para o município, construindo um PEL verdadeiramente inclusivo.

É paradoxal, que numa altura em que se enfatiza repetidamente o conceito de inclusão e de igualdade de oportunidades “para todos”, não se debruce, da mesma forma, sobre o conceito de individualidade. Na perspetiva de Silva (2004), pensar sobre a ambiguidade de uma escola inclusiva, da inclusão e da Educação Especial, não reconhecendo a deficiência como um problema visível e as crianças/jovens com deficiência como seres individuais, conduz a uma dualidade de intervenções que vem sendo aplicada. Por um lado, estamos longe da perspetiva tradicional, pautada pela exclusão, que via as crianças/jovens com Necessidades Educativas Especiais (NEE) como diferentes e/ou improdutivos. Por outro lado, pensar numa sociedade ideal, que recorre à aplicação de medidas eugênicas, inclusivas, mas não diferenciadoras da individualidade, baseadas naquilo que as pessoas partilham, parece conduzir de forma inevitável a situações de exclusão económica, social, política e cultural.

A educação inclusiva, no seu sentido mais pleno, elencada na Declaração de Salamanca de 1994, “...*consiste em todos os alunos aprenderem juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem. Estas escolas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem...*”. Apesar dos esforços elencados para a execução de uma escola inclusiva, patente nos diversos normativos legais já publicados, dos quais destacamos o Decreto-Lei 3/2008 de 7 de janeiro, as necessidades individuais das crianças/jovens com deficiência, apresentam desafios à aplicação de uma educação plenamente inclusiva. Neste sentido, o decreto-lei anteriormente citado, com as atualizações realizadas pelos documentos posteriores, nomeadamente a Portaria n.º 201-C/2015 apontam no sentido da “...*individualização e personalização das estratégias educativas, enquanto método de prossecução do objetivo de promover competências universais que permitam a autonomia e o acesso à condução plena da cidadania por parte de todos*”.

Atendendo à necessidade de se promover estratégias de inclusão, Costa *et al.*, (2006) ressaltam a importância de realizar adaptações direcionadas a alunos/as abrangidos/as por medidas de educação especial, nomeadamente ao nível dos materiais e equipamentos, da planificação do currículo, da flexibilização aos diferentes níveis de participação na sala de aula, da alteração dos procedimentos de avaliação, entre outros. Contudo, torna-se necessário reforçar que a educação inclusiva não pode ser reduzida a uma mera questão técnica, o envolvimento e o contributo da família e da comunidade são decisivos.

O Modelo da Ecologia do Desenvolvimento Humano de Urie Bronfenbrenner, aponta que o desenvolvimento na infância não é afetado apenas pelos contextos imediatos em que a criança se encontra integrada (a família, os pares, a escola e a comunidade), sendo igualmente influenciado pela relação que esses sistemas estabelecem entre si (Ribeiro, 2012). A forma como a família enfrenta a realidade é de acordo com Glat (2004) “ (...) *determinante para a facilitação ou para o impedimento do processo de integração social do indivíduo com deficiências*” (s/p). Trabalhar com a família o desenvolvimento das suas próprias competências e autonomia é algo extremamente importante para o estabelecimento de uma relação de confiança potenciando desta forma o sucesso das medidas educativas aplicadas.

Apesar da atual perspectiva inovadora de inclusão, que ultrapassa a classificação tradicional baseada nos critérios médico-pedagógicos, acrescida das exigências da Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (WHO 2001) aos agentes educativos obrigando-os a dominar conhecimentos e terminologias que vão além da formação inicial do/a professor/a (Martins e Leitão, 2012), a realidade é que uma boa caracterização e diagnóstico dos/as alunos/as com Necessidades Educativas Especiais é veículo para a educação inclusiva, capaz de promover as competências destes/as discentes e potenciar o seu desenvolvimento enquanto indivíduos participantes numa sociedade. Torna-se, então, necessário e urgente refletir sobre a caracterização e diagnóstico dos/as mesmos/as, fomentado no surgimento de uma linguagem padronizada e unificada, que contribua no sentido de se detetar objetivamente dificuldades, registar perfis de funcionalidade e incapacidade e desenhar planos de intervenção.

Partindo, desta forma, da necessidade já referida de se iniciar por uma caracterização sólida, o presente documento apresenta a caracterização dos/as alunos/as com NEE do Fundão, tendo para isso sido preenchido um questionário por aluno, sendo os dados obtidos relativos ao ano letivo 2012/2013 e, sempre que possível, nos dois anos letivos seguintes (2013/2014 e 2014/2015).

Quanto à sua estrutura, inicia-se com um breve enquadramento teórico onde se aborda o conceito de inclusão, as implicações e as condições para as escolas inclusivas, as respostas construídas nas escolas e a modalidade de Educação Especial. Prossegue-se com a apresentação da metodologia de recolha de dados e com a análise dos mesmos, culminando num discussão e propostas de trabalho que se assumem como notas conclusivas.



I. CONTEXTUALIZAÇÃO TEÓRICA

1. CONCEITO DE INCLUSÃO

Ao longo destes últimos anos, e como consequência da sua incorporação nos diversos documentos internacionais, os princípios que regem a educação inclusiva assumiram dimensões dominantes na educação (Florian, 1998). Como não podia deixar de ser, Portugal defendeu e assumiu, igualmente, o compromisso de implementar os novos ideais de acesso à educação. Entenda-se que a inclusão não é somente um movimento educacional mas também social e político que pretende defender o direito de todas as pessoas participarem na comunidade em que estão inseridas, e de serem aceites e respeitadas naquilo que as diferencia das outras. Em relação ao contexto educativo, defende, também, o direito de todos/as os/as alunos/as desenvolverem e aperfeiçoarem as suas potencialidades de acordo com as suas necessidades e interesses, permitindo-lhes exercer o seu direito de cidadania (Freire, 2008).

A escola, no sentido de capacitar os/as cidadãos/ãs a participarem na sociedade de que fazem parte, não pode permanecer inalterada. Existem alunos/as com dificuldades acrescidas na adaptação à escola e no enfrentar das suas exigências, o que nestes casos se tem verificado que segregá-los não consta uma solução viável (Felgueiras, 1994). Refere-se, ainda, o estigma e os preconceitos muitas vezes existentes em relação àqueles/as que demonstrem alguma necessidade educativa especial ou que as suas experiências académicas e sociais sejam mais empobrecidas, dificultando a aquisição de competências e o desenvolvimento de potencialidades e podendo ter como consequência uma cidadania considerada de segunda ou, nalgumas situações, a exclusão educacional e social (Correia, 1999; Fischer, Roach & Frey, 2002; Ainscow & Ferreira, 2003; César, 2003).

Segundo Rodrigues (2006), o termo inclusão, no âmbito da educação, exige que se rejeite a exclusão de qualquer aluno/a da comunidade escolar. Para tal, a escola que tem como objetivo assumir uma política de Educação Inclusiva, *“desenvolve políticas, culturas e práticas que valorizam o contributo ativo de cada aluno para a construção de um conhecimento construído e partilhado e desta forma atingir a qualidade académica e sociocultural sem discriminação”* (s/p).

No entanto, e apesar dos esforços legislativos, existem certas barreiras que continuam a dificultar o exercício de uma educação inclusiva (Ainscow & César, 2006; Forlin, 2006). A prática de uma educação inclusiva exige alterações organizacionais e funcionais em distintos níveis do sistema educativo, a transformação na articulação nos vários agentes educativos, a mudança na atuação na sala de aula e no currículo e, igualmente, a alteração de todo o processo de ensino-aprendizagem. As alterações referidas, pela sua complexidade, podem provocar resistências e medos que possam funcionar como inibição de ocorrência das mesmas (Rodrigues, 2006). Neste sentido, importa ainda salientar os comportamentos e crenças dos agentes educativos que, por vezes, são contrárias aos princípios que se desejam implementar (Almeida & Rodrigues, 2006; Avramidis & Norwich, 2002; Becker et al., 2000), nomeadamente, a necessidade de formação e de aquisição de competências que simplifiquem a execução desses mesmos princípios (Ainscow, 2005; Engelbrecht, 2006; Forlin, 2006) e os constrangimentos organizacionais, curriculares e até legais, que se apresentam como autênticos obstáculos à implementação de uma escola inclusiva (Ainscow, 2005; Dyson & Millward, 2000).

Reforçando o referido até então, a inclusão tem por princípio assegurar que todos/as os/as alunos/as, independentemente das suas características e dificuldades/potencialidades, tenham acesso a uma educação considerada de qualidade e à vivência de experiências significantes. Esta nova perspectiva de educação vem questionar, segundo Rodrigues (2000), a definição do conceito de diferença, presente no modelo integrativo, segundo o qual existem dois tipos de alunos/as: os/as que apresentam o currículo dito normal e os/as que têm algum tipo de deficiência ou dificuldades que lhes concede a legitimidade de seguirem percursos alternativos. Na perspectiva da inclusão, a igualdade educativa não é alcançada com o desenvolvimento de currículos diferentes para os/as alunos/as que apresentem dificuldades acrescidas, pelo contrário deseja-se com a inclusão que todos/as os/as alunos/as possam aceder ao mesmo currículo. Tal desejo leva necessariamente à criação de condições de igualdade. Neste caso, a questão deixa de ser se a escola tem capacidade para intervir num/a determinado/a aluno/a, mas sim como é que a escola se pode estruturar de modo a dar uma resposta de qualidade a esse/a aluno/a (Forlin, 2006). Esta nova conceção de escola implica, inevitavelmente, uma mudança concetual e estrutural que passa por uma nova maneira de conceber a escola e a diferença.

Atendendo às dificuldades acima elencadas para a construção de uma escola que se apresente como plenamente inclusiva, seguidamente, realiza-se uma breve abordagem às implicações da educação inclusiva na organização escolar.

1.1. Implicações da Educação Inclusiva na Organização Escolar

Transformar uma escola em escola inclusiva presume, evidentemente, a utilização de práticas pedagógicas que consigam dar resposta, de forma qualitativa, à maioria dos/as alunos/as e em particular aos/às alunos/as com Necessidades Educativas Especiais, na sala de aula regular. Embora já se tenha noção de quais devem ser as medidas a serem implementadas para o alcance de uma escola inclusiva, tal tarefa não pode ser considerada simples devido à complexidade educativa que a gestão da diversidade pressupõe. Desta forma, para que este ideal seja efetivamente concretizado, as escolas devem adotar uma atitude de inovação, não só a nível organizacional, como também a nível da sua gestão pedagógica (Hegarty, 1990).

Importa realçar que os níveis de predisposição para a implementação de uma escola inclusiva alteram-se de escola para escola, tornando-se relevante a procura de uma resposta que justifique tal disparidade de posturas. Seguindo esta linha de pensamento, Giné (1998) preocupou-se em estudar e identificar as características apresentadas pelas escolas onde o alcance de práticas educativas inclusivas esteja distante. Entre os fatores apontados, salienta-se a transmissão de conhecimentos em sala de aula pouco flexível e centrado em conteúdos de matriz concetual e uma carência de trabalho cooperativo não só entre os/as professores/as, como também entre os restantes agentes educativos.

Certo é que a resposta educativa definida como ideal, perante a heterogeneidade visível por parte dos/as alunos/as que frequentam a escola, consiste no desafio mais importante e, conjuntamente, o mais trabalhoso com que as escolas e os/as professores/as se deparam. Note-se que a diversidade da população escolar é uma

realidade relativamente recente, levando a que as instituições educativas não possuam, ainda, experiência para abordarem com sucesso esta nova questão. Deste modo, é passível de se afirmar que adotar formas tradicionais de se trabalhar na escola não será a melhor solução para responder eficazmente à realidade atual, sendo que se o pretendido for alcançar o desenvolvimento pessoal, social e intelectual de todos/as os/as alunos/as sem qualquer tipo de discriminação, torna-se fulcral implementar transformações no contexto escolar. Desta forma, a passagem de uma escola considerada tradicional para uma escola que se reja pelos valores da igualdade e da qualidade – escola inclusiva – presume o desenvolvimento de certos princípios, nomeadamente e segundo Edmonds (1982; cfr. Serrano, 2005), (i) a competência do diretor liderar e a dedicação do mesmo à qualidade do ensino; (ii) uma focagem perspicaz no ensino por parte de todos os agentes; (iii) um meio que propicie o processo de ensino-aprendizagem e (iv) reformulação das práticas educativas tendo por base o desempenho dos/as alunos/as.

Nesta perspetiva de mudança, e apresentadas as implicações da educação inclusiva na organização escolar, interessa, de seguida, atentar na estratégia a desenvolver nas escolas pelos/as profissionais especialistas, nomeadamente, os/as ligados/as à área da educação especial. Assim, segue-se com as condições para as escolas inclusivas.

1.2. Condições para as escolas inclusivas

Embora as políticas públicas de educação especial, e respetiva moldura legal, adotem o princípio da educação inclusiva, e sejam até objeto de reconhecimento internacional pela sua qualidade da análise das realidades escolares, verifica-se uma descoincidência entre os princípios e a sua concretização. Este desfasamento reflete-se na clara desadequação do quadro normativo à real disponibilização de recursos, quer em quantidade quer em qualidade, os quais são disponibilizados às escolas e demais instituições parceiras. A atitude voluntarista do legislador não encontra respaldo na capacidade de mobilização equitativa de recursos.

A primeira constatação é a de que, na sequência da publicação do Decreto-Lei n.º 3/2008 de 7 de janeiro, alterado pela Lei nº 21/2008 de 12 de maio, a quase totalidade de crianças e jovens com NEE que frequentavam Escolas e Centros de Ensino Especial ingressaram nas escolas regulares, estando previsto que o conjunto de dispositivos/medidas de apoio existentes na legislação pudessem dar resposta às suas necessidades educativas e promover uma efetiva educação inclusiva. Verifica-se, no entanto, que existem escolas que têm na sua população escolar alunos/as com NEE e não têm, em tempo útil, os recursos e profissionais que permitam dar resposta apropriada a essas crianças e jovens.

São vários os testemunhos de situações de escolas que só contam com técnicos/as muito depois do início do ano letivo, e cuja precariedade profissional impede a continuidade da prestação de apoio, com evidentes prejuízos para a sua eficácia. Existem, igualmente, unidades de multideficiência apenas com docentes de Educação Especial sem qualquer técnico/a para apoio. Além disso, há escolas de referência para alunos/as cegos/as e com baixa visão que apenas têm acesso aos manuais em Braille no final do ano letivo ou a tecnologias de apoio quando estas já não são adequadas. Estas situações representam um desperdício de recursos mas sobretudo de tempo essencial e

irrecuperável num processo de aprendizagem, nomeadamente para alunos/as que requerem a existência de recursos e profissionais especializados. A existência destas respostas, designadamente no que concerne aos meios e profissionais que servem na e com a escola, em toda a extensão do ano letivo, é condição fundamental, sem a qual o princípio da inclusão não passa de mera retórica.

Da mesma forma, deverá ser respeitada a situação de jovens que, pela natureza e gravidade da sua problemática, encontram uma resposta mais adequada em escolas e centros de Ensino Especial, conforme já preconizado na legislação em vigor.

A segunda constatação é a de que existem zonas do país sem respostas para alunos/as com NEE, nomeadamente equipas de intervenção precoce, unidades de ensino estruturado ou de multideficiência e inexistência de parcerias com Centros de Recursos para a Inclusão. Esta assimetria de respostas não permite afirmar que esteja garantida a equidade no atendimento às/os alunas/os com NEE.

Nestas circunstâncias, apesar da política pública de educação especial, nas suas grandes linhas de orientação, ser coerente com os princípios da inclusão educativa, as condições em que se realiza a educação de alunos/as com NEE carecem de melhorias significativas. Neste sentido, procede-se, no próximo ponto, à observação do debate que surge em torno das respostas contruídas com e pelas escolas no apoio a crianças com NEE.

2. AS RESPOSTAS CONSTRUÍDAS NAS ESCOLAS

A assunção da centralidade da escola na construção de respostas às necessidades educativas especiais é outro princípio que reúne um amplo consenso. Espera-se, portanto, que sejam desenvolvidos na escola e com a escola os mecanismos e estratégias de resposta educativa através dos seus recursos e dos/as seus/suas profissionais, ou recorrendo ao estabelecimento de parcerias com instituições da comunidade ou, ainda, à contratação de técnicos/as que permitam habilitar as crianças e jovens para a aprendizagem (Singal, 2006).

Constata-se, no entanto, que nem sempre são observados nas escolas os princípios da pertinência e urgência na referenciação e estabelecimento de medidas de apoio essenciais para processos bem-sucedidos. O desenvolvimento prévio de estratégias de ensino diversificadas, que permitam confirmar a necessidade de avaliação especializada e aplicação de medidas de intervenção, bem como a compreensão da urgência nos processos de referenciação, avaliação e intervenção, são condições fundamentais para a eficácia de respostas para crianças e jovens com NEE (*ibidem*).

Por outro lado, as escolas nem sempre promovem o efetivo envolvimento das famílias de crianças e jovens com NEE ao longo do seu percurso educativo, nomeadamente nos processos de referenciação, avaliação e determinação de medidas educativas. A participação das famílias, como já salientado, é condição fundamental para o sucesso educativo e a plena inclusão destas crianças e jovens.

O prolongamento da escolaridade obrigatória para 12 anos veio aumentar o período de permanência de alunos/as com NEE nas escolas, alargando a sua frequência às escolas secundárias, as quais, na sua maioria, se debatem com dificuldades ao nível da prática e das condições necessárias para responder a este novo desafio. Esta

situação é ainda mais premente nas escolas profissionais para as quais não existe resposta no âmbito das necessidades educativas especiais (Correia, 2008).

Verifica-se, ainda, alguma desarticulação da ação por parte dos organismos centrais que tutelam a Educação Especial, situação que causa constrangimentos no desenvolvimento de respostas educativas atempadas, nomeadamente por ausência de critérios claros de atribuição de recursos e financiamento às escolas e entidades parceiras das escolas, bem como de afetação de docentes de educação especial.

Face ao exposto, considera-se relevante avançar com uma breve caracterização da educação especial, atendendo para o efeito ao enquadramento legal que a regula.

3. EDUCAÇÃO ESPECIAL

A educação especial consiste numa modalidade de ensino destinada a educandos portadores de Necessidades Educativas Especiais no campo da aprendizagem, originadas quer de deficiência física, sensorial, mental ou múltipla, quer de características como altas habilidades, sobredotação ou talentos. Assim sendo, tendo por base as possibilidades e as capacidades dos/as alunos/as, a Educação Especial destina-se a todos os/as educandos/as com Necessidades Educativas Especiais e pode ser oferecida em todos os níveis de ensino (Correia, 1999).

A Educação Especial objetiva a inserção do/a aluno/a com NEE nas classes regulares (excetuando-se situações devidamente justificadas e que sejam alvo de processos de programação educacional individualizada); o sentimento de pertença de todo e qualquer aluno/a à respetiva comunidade escolar; o sentimento de aceitação, por parte da comunidade escolar e a partilha, por parte de todos/as os/as alunos/as de cada turma - e sempre que possível - dos mesmos espaços, dos mesmos tempos e do mesmo currículo (Serrano, 2005). Pensa-se, não raras vezes, que a educação especial pretende colocar os/as alunos/as com NEE em turmas separadas ou escolas separadas, mas a educação especial constitui exatamente o inverso: um/a aluno/a com deficiência só deve ser removido do ambiente de educação comum quando a sua deficiência é tão grave que a criança não irá beneficiar de progressos, mesmo com o apoio de aparelhos e serviços adaptados, num ambiente de educação geral (European Commission, 2013).

De um modo global, a Educação Especial pretende que o/a aluno/a viva uma vida plena e que alcance o seu potencial máximo como um indivíduo único através do acesso a um amplo currículo adequado e equilibrado; que o/a aluno/a seja o mais autónomo/a possível na concretização das tarefas diárias, assim como pretende a transição do/a aluno/a para uma vida adulta de sucesso (Singal, 2006).

Com o intuito de se compreender a realidade portuguesa, aborda-se, no próximo tópico, o enquadramento legal que tem viabilizado os inúmeros progressos verificados no âmbito do apoio e inclusão das crianças/jovens com NEE.

3.1. Legislação e regulamentação da Educação Especial em Portugal

As respostas a alunos/as com NEE são enquadradas pelo Decreto-Lei n.º 3/2008 de 7 de janeiro, alterado pela Lei n.º 21/2008 de 12 de maio, que considera a educação inclusiva como aquela que “visa a equidade educativa, sendo que por esta se entende a garantia de igualdade, quer no acesso quer nos resultados”. Neste diploma são definidos “os apoios especializados a prestar (...) visando a criação de condições para a adequação do processo educativo às necessidades educativas especiais dos alunos” que manifestem dificuldades continuadas ao nível da comunicação, de aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social. Estabelece, igualmente, que nos casos em que o ensino regular não consiga dar resposta adequada à inclusão de crianças e jovens, devido ao tipo e grau de deficiência, os/as intervenientes no processo de referenciação e de avaliação dos/as alunos/as com NEE de carácter permanente podem propor a frequência de uma instituição de ensino especial.

A Portaria n.º 275-A/2012 de 11 de setembro apresenta a matriz do currículo específico individual dos/as alunos/as que frequentam o ensino secundário e, além de integrar obrigatoriamente o Plano Individual de Transição (PIT), pressupõe o estabelecimento de parcerias com Centros de Recursos para a Inclusão para a sua concretização.

O Decreto-Lei n.º 281/2009, de 6 de outubro, criou o Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância (SNIPI) dirigido às crianças entre os 0 e os 6 anos com incapacidades ou “em risco grave de atraso de desenvolvimento” e respetivas famílias. Define-se Intervenção Precoce como “o conjunto de medidas de apoio integrado centrado na criança e na família, incluindo ações de natureza preventiva e reabilitativa, designadamente no âmbito da educação, da saúde e da ação social”.

Por último, o Decreto Regulamentar n.º 19/98 de 14 de agosto, que alterou o Decreto Regulamentar 14/81 de 7 de abril, “estabelece as disposições relativas à atribuição de um subsídio de educação especial, o qual é instituído pelo Decreto-Lei n.º 170/80, de 29 de maio”. Determina o referido normativo que esta “compensação apenas tenha lugar quando o apoio não seja ministrado no estabelecimento de ensino frequentado pelo deficiente”.

Apesar dos progressos verificados, resta ainda um longo caminho para a plena inclusão de crianças e jovens com NEE. Com este intuito foi publicada a Recomendação n.º 1/2014 de 23 de junho, sobre a qual se considera pertinente fazer uma breve incursão.

3.2. Problemas identificados na Recomendação n.º 1/2014 de 23 de junho

No que concerne ao Decreto-Lei n.º 3/2008 de 7 de janeiro, alterado pela Lei n.º 21/2008 de 12 de maio, embora tenha sido considerado, na sua generalidade, como um quadro legal que significa um salto qualitativo em relação ao anterior quadro normativo, parece ser necessário que se proceda a uma reformulação em alguns aspetos onde se identificam disfunções. Este foi um dos aspetos mais referidos nas audições realizadas a propósito da elaboração da presente recomendação e é um dos que mais divide a comunidade profissional, académica e científica. Considera-se que a atual legislação deixa desamparado um conjunto considerável de alunos/as que

manifestam necessidades educativas especiais e para os/as quais não é possível construir respostas educativas ajustadas. Por outro lado, a ênfase na dimensão de “permanência” das necessidades educativas especiais, poderá significar que a ausência de resposta a alunos/as conduza à acumulação de necessidades temporárias, que, carecendo comprovadamente de uma intervenção especializada, se converta em dificuldades crónicas e, portanto, permanentes. Não se enquadram nestes casos os/os alunos/as que manifestem dificuldades de aprendizagem superáveis através de métodos de ensino diferenciados.

Considera-se, ainda, que há situações de alunos/as com NEE cujo perfil de funcionalidade não se enquadra numa medida tão restritiva como a prevista no artigo 21.º — currículo específico individual — mas que também não permite ter sucesso com a aplicação das restantes medidas educativas previstas no Decreto-Lei n.º 3/2008.

Por outro lado, a existência de avaliação externa das aprendizagens, tendo como referência os currículos e as metas de aprendizagem, sem a adaptação às condições especiais de alunos/as que usufruíram de medidas de educação especial (e.g., adequações curriculares) poderá pôr em causa a qualidade e a equidade na possibilidade de obtenção de sucesso.

Finalmente, a transição de alunos/as com currículo específico individual para a vida ativa com a operacionalização do seu PIT, parece não permitir a sua plena integração social e laboral depois de concluída a escolaridade obrigatória, a que acresce a necessidade de repensar a certificação decorrente deste percurso escolar.

De facto, a Portaria 275-A/2012 de 11 de setembro que teve como objetivo obviar as dificuldades decorrentes do alargamento da escolaridade obrigatória para 12 anos e da situação específica das/os alunas/os com currículo específico individual que integram o ensino secundário, apresenta dificuldades de implementação quer para as escolas, quer para os Centros de Recursos para a Inclusão por apresentar uma matriz prescritiva e obrigatória, nomeadamente no que se refere às áreas disciplinares, respetivas cargas horárias e responsabilidades das entidades formadoras, verificando-se, generalizadamente, que não está a ser cumprida.

Quanto ao enquadramento legal e a operacionalização do Sistema Nacional de Intervenção Precoce, estes são considerados, de uma forma geral, adequados. No entanto, verifica-se que este sistema, em algumas zonas do país, não está a ser implementado, o que põe em causa a garantia da equidade. Verificam-se, igualmente, constrangimentos na transição entre este programa e o início da escolaridade obrigatória, incluindo o caso de crianças com adiamento de entrada no 1.º ciclo do ensino básico.

A existência de um subsídio especial, previsto pelo Decreto-Lei n.º 170/80 de 29 de maio, e regulado pelos Decretos Regulamentares n.º 14/81 de 7 de abril e n.º 19/98 de 14 de agosto, veio permitir o acesso individual, por parte das famílias, a modalidades de apoio individual desenvolvidas em paralelo com o trabalho levado a cabo nas escolas. Por vezes, verificam-se falhas ao nível da articulação com as escolas, o que dificulta a eficácia na habilitação para a aprendizagem e impede a potenciação dos benefícios que esta medida poderia significar se fosse desenvolvida em meio escolar ou através das instituições parceiras.

Apesar dos esforços elencados até à data, no sentido de potenciar uma maior inclusão educativa de alunos/as com NEE, é necessário considerar que uma intervenção pertinente e adequada tem início com a clara sinalização/referenciação destas crianças/jovens. Assim, de seguida, apresenta-se uma breve abordagem da intervenção que é realizada em Educação Especial de modo a que os objetivos até então referidos sejam alcançados.

4. INTERVENÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL

Inicia-se o tópico da intervenção em Educação Especial com a descrição da Classificação Internacional de Funcionalidade (CIF) que responde à necessidade de apostar numa linguagem uniforme e reconhecida por todos/as os/as técnicos/as que intervêm nesta área.

Desta forma, a CIF, como instrumento de classificação e de organização da informação relativamente às necessidades educativas especiais, é referida por alguns/mas especialistas como um elemento redutor nas sinalizações por ser única e obrigatória, originando a construção de programas educativos individuais (PEI) idênticos para problemáticas diversas. No entanto, esta é considerada, genericamente, como um bom instrumento organizador e de classificação, permitindo a utilização de uma linguagem universal entre os/as diversos/as técnicos/as — saúde, educação e intervenção social — e uma abordagem ecológica da criança ou jovem, uma vez que nela se relacionam, não só as funções e estruturas do corpo, as atividades e tarefas que desenvolvem e as diferentes áreas da vida nas quais participam, como também os fatores do meio ambiente que influenciam as suas experiências.

Constata-se, no entanto, que existem técnicos/as, docentes e/ou médicos/as que ainda não dominam a linguagem e os conceitos deste instrumento de classificação, o que dificulta o seu entendimento e a sua aplicação, bem como se verifica a inexistência de documentos de avaliação que apoiem a construção dos PEI. Neste sentido faz-se, de seguida, uma breve referência aos modelos de intervenção adotados até à data, aludindo concomitantemente à imperiosa necessidade de uma intervenção o mais precoce possível.

No âmbito da Educação Especial, o assegurar que as crianças com NEE recebam apoio adequado, começa com a correta identificação das suas necessidades, o que, por sua vez, deve ocorrer o mais precocemente possível. Com efeito, a bibliografia enfatiza a necessidade de diagnósticos eficazes para identificar distúrbios de desenvolvimento, o mais cedo possível, indicando claramente que as hipóteses de superar as dificuldades são significativamente reforçadas pela identificação precoce das mesmas. Os primeiros anos da infância são, desta forma, vitais para o desenvolvimento futuro (European Commission, 2013). É amplamente aceite que o apoio efetivo para crianças com NEE deve começar o mais cedo possível. Desta forma, a intervenção precoce produz uma gama de intervenções necessárias - sociais, médicas, psicológicas e educacionais -, direcionadas para as crianças e suas famílias que permitam responder às necessidades das crianças que apresentem algum risco que possa prejudicar o seu desenvolvimento global (*ibidem*).

Neste âmbito, em Portugal, o Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância (SNIPI), desenvolvido através da atuação coordenada dos Ministérios do Trabalho e da Solidariedade Social, da Saúde e da Educação, com envolvimento das famílias e da comunidade, consiste num conjunto organizado de entidades institucionais e de natureza familiar, com vista a garantir condições de desenvolvimento das crianças com funções ou estruturas do corpo que limitam o crescimento pessoal, social e a sua participação nas atividades típicas para a idade, bem como das crianças com risco grave de atraso no desenvolvimento (Decreto Lei nº.281/2009 de 6 de outubro). Qualquer definição de intervenção precoce entende a criança como um todo e, sendo assim, tende a considerar a intervenção como global. Também consideram a criança não apenas nas suas características intrínsecas e individuais, mas inserem-na num contexto de vida, relacional e cultural.

A intervenção precoce é dirigida a crianças até aos 6 anos. O trabalho realizado envolve crianças com deficiência, perturbações do desenvolvimento ou em risco de virem a manifestar essas perturbações; É dirigida à criança na sua globalidade e não apenas aos aspetos deficitários do desenvolvimento; Visa assegurar as condições para o bom desenvolvimento; É uma medida integrada (ao nível da saúde, educação e proteção social) e é dirigida não só à criança como à família e ao contexto (Decreto Lei nº.281/2009 de 6 de outubro). De um modo geral, existem quatro grandes áreas de intervenção: o apoio às famílias no apoio ao desenvolvimento de seus/suas filhos/as; a promoção do desenvolvimento das crianças em domínios vitais; a promoção de confiança nas crianças e o evitamento de problemas futuros que possam surgir (European Commission, 2013).

Em relação ao Plano individual de Intervenção Precoce (PIIP), este consiste na avaliação da criança no seu contexto familiar, bem como na definição das medidas e ações a desenvolver de forma a assegurar um processo adequado de transição ou de complementaridade entre serviços e instituições. No PIIP devem constar, no mínimo, os seguintes elementos: *a)* Identificação dos recursos e necessidades da criança e da família; *b)* Identificação dos apoios a prestar; *c)* Indicação da data do início da execução do plano e do período provável da sua duração; *d)* Definição da periodicidade da realização das avaliações, realizadas junto das crianças e das famílias, bem como do desenvolvimento das respetivas capacidades de adaptação; *e)* Procedimentos que permitam acompanhar o processo de transição da criança para o contexto educativo formal, nomeadamente o escolar. É importante lembrar que o PIIP deve articular-se com o PEI aquando a transição da criança para a frequência do jardim -de - infância ou do 1º ciclo do ensino básico (Decreto Lei nº.281/2009 de 6 de outubro).

Durante o percurso escolar, o processo de diagnóstico de crianças com necessidades educativas especiais constitui-se, num primeiro momento, pela identificação dos problemas observados, procedendo-se à referenciação, que deve refletir o conjunto de problemas respeitantes à criança e/ou jovem em questão. A mesma é realizada por iniciativa dos pais ou encarregados de educação, dos serviços de Intervenção Precoce, dos docentes e/ou por intermédio de outros/as profissionais ou serviços que lidam com a criança/aluno (European Commission, 2013; Inspeção-Geral da Educação, 2011; Ministério da Educação, 2008). Por conseguinte, a referenciação é concretizada aos órgãos de gestão da escola da área de residência da criança sempre que exista a suspeita ou a evidência da criança necessitar de educação especial. Nesse exato momento, e através da análise da informação recolhida, é decidido se é (ou não) pertinente proceder a uma avaliação mais pormenorizada que, por sua vez, determinará a necessidade do/a aluno/a receber intervenção educativa no contexto da educação especial.

Caso tal se verifique, os dados da avaliação são integrados no processo individual do/a aluno/a e sucede-se à elaboração do Programa educativo individual (PEI).

O PEI documenta as NEE da criança ou jovem, fixando e fundamentando as respostas educativas e respetivas formas de avaliação. Na sua redação deve constar obrigatoriamente (artigo 9):

- a) a identificação do/a aluno/a;
- b) o resumo da sua história escolar e outros antecedentes relevantes;
- c) a caracterização dos indicadores de funcionalidade e do nível de aquisições e dificuldades do/a aluno/a;
- d) os fatores 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 objetivos gerais e específicos a atingir e das estratégias e recursos humanos e materiais e a utilizar;
- g) nível de participação do/a aluno/a nas atividades educativas da escola;
- h) Distribuição horária das diferentes atividades previstas;
- i) identificação dos/as técnicos/as responsáveis;
- j) definição do processo de avaliação e implementação do PEI;
- k) a data e assinatura dos/as participantes na elaboração e responsáveis pelas respostas educativas a aplicar.

Por outro lado, sempre que um/a aluno/a apresente NEE de caráter permanente que o impeçam de adquirir as aprendizagens previstas no currículo, a escola deve complementar o Programa Educativo Individual com um Plano Individual de Transição (PIT), destinado a promover a transição para a vida pós-escolar e, sempre que possível, para o exercício de uma atividade profissional com adequada inserção social, familiar ou numa instituição de caráter ocupacional. A elaboração do PIT inicia-se três anos antes da idade limite da escolaridade obrigatória. No sentido de preparar a transição do/a 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 (Inspeção-Geral da Educação, 2011). A este respeito, tal como consta no Artigo 5º do Decreto-lei, o PIT visa os seguintes objetivos:

- a) Continuação do aperfeiçoamento nas áreas académicas ministradas, sempre que possível, em coordenação com as atividades de treino laboral que os/as alunos/as estejam a realizar, garantindo-se a funcionalidade das mesmas;
- b) Continuação do desenvolvimento de atividades recreativas, desportivas, culturais, cívicas e de desenvolvimento pessoal e social que possam contribuir para o enriquecimento da vida do/a aluno/a, nas suas dimensões pessoal e social;
- c) Ampliação do âmbito das atividades de treino laboral, quer no tempo que lhe é destinado, quer na complexidade das competências a desenvolver, quer no nível de autonomia exigido;
- d) Introdução de conteúdos funcionais apropriados às idades em causa e essenciais ao longo da vida.

Importa notar, ainda, que a natureza prolongada dos cuidados necessários por muitas crianças com NEE também apresenta um risco inerente ao papel parental. Numerosos estudos têm documentado a existência de uma taxa elevada de pressão nos pais que têm como missão educar um/a filho/a com deficiência. Os pais de crianças com NEE relatam, muitas vezes, sentimentos de isolamento, altos níveis de *stress* e até um aumento dos índices de depressão. O *stress* de ter uma criança com NEE pode influenciar o bem-estar dos pais, dos/as irmãos/ãs e de outros parentes próximos. Assim, tanto a responsabilidade parental, como a sensibilidade em saber cuidar, são necessárias para as crianças com necessidades educativas especiais, de modo a que possam desenvolver vínculos seguros. Pode-se assim rematar que proporcionar apoio aos pais que tenham filhos/as com necessidades educativas especiais é, portanto, vital tanto para o florescimento da criança como da família como um todo (Franco & Apolónio, 2008).

Com tudo o que foi supracitado acerca da importância das escolas na inclusão de crianças com NEE, de acordo com o postulado por Stainback e Stainback (1999), prefigura-se crucial que a escola represente um ambiente de construção emocional e cognitiva, que estimule o espírito de entreajuda, de equidade, de solidariedade, de colaboração e de respeito. Caso contrário, levará a situações progressivas de abandono que tende a ser, primeiro emocional, depois cognitivo e, finalmente, físico, conduzindo, concomitantemente à procura de percursos pautados por comportamentos marginais ou de exclusão (Serrano, 2005).

Torna-se, então, inadiável unir esforços no sentido de operar transformações na sociedade, de forma a torná-la mais tolerante e inclusiva. Neste sentido, e sendo a escola a entidade de primeira linha, que atua no âmbito do ensino e aprendizagem, e é mais próxima das crianças/jovens, deverá ser também um espaço privilegiado para concretizar este desiderato (*ibidem*).

Após este breve enquadramento acerca do conceito de inclusão e da forma como a Educação Especial é aplicada e desenvolvida nas escolas, segue-se com a apresentação dos questionários que permitiram a caracterização dos/as alunos/as com NEE do Fundão.



II. ASPETOS METODOLÓGICOS

Atendendo à importância que a educação especial tem na construção de um projeto educativo local, às funções que a escola aqui desempenha e pode vir desempenhar e à sua relação com outras entidades do território para um procura assertiva de estratégias que fomentem as oportunidades destes/as alunos/as, entendeu-se como estratégico caracterizar os/as alunos/as existentes. Para isso, os/as docentes responsáveis por estes/as alunos/as nas diferentes escolas foram desafiados/as a preencherem um questionário por aluno/a (disponível em formulário *online*), sem o nome dos/as mesmos/as, mas com informação detalhada que permitisse conhecer as suas necessidades.

Neste sentido, foram realizadas reuniões de trabalho com os/as diferentes professores/as de Educação Especial do território, com o objetivo de compreender as suas preocupações e validar os questionários propostos pela equipa para recolha da informação, sendo integrados todos os contributos dos/as docentes para que este instrumento ficasse o mais rigoroso possível. O levantamento de dados foi realizado com base no ano anterior ao primeiro ano do PEL do Fundão, 2012/13 e 2013/2014 mas, atendendo à demora da recolha e análise de dados, os mesmos dados foram atualizados com dados referentes a 2014/15 (análise dos fluxos dos/as alunos/as com NEE). Atendendo às dinâmicas destes/as alunos/as e à constante atualização dos diagnósticos dos/as mesmos/as, a lista de alunos/as vai sempre alterando, pelo que se assume que estes dados poderão não representar a totalidade dos/as mesmos/as, mas ainda que com esta limitação, a equipa decidiu assumir este relatório como exploratório e de conhecimento desta realidade no território, com o objetivo de encontrar novos caminhos a trabalhar nesta área, contribuindo para a construção de um município mais inclusivo.

Importa ainda destacar que uma das limitações do estudo se prende com o facto de não terem sido analisados, neste âmbito, os recursos existentes no território, quer ao nível físico, quer humano, bem como o facto de existirem algumas ideias a implementar no território. A estas limitações acrescenta-se o facto do questionário, por ser um estudo piloto, incluir perguntas abertas, o que dificultou a análise conclusiva das mesmas e a inexistência do nível de deficiência do/a aluno/a, limitando a possibilidade de reflexão ao nível do encaminhamento profissional do/a aluno/a. Estas limitações devem ser equacionadas no momento da discussão destes resultados com os agentes educativos.

1. APRESENTAÇÃO DO QUESTIONÁRIO “CARACTERIZAÇÃO DE ALUNOS/AS COM NEE NO FUNDÃO”

O questionário “Caracterização de Alunos/as com NEE no Fundão” (Anexo I), preenchido pelos/as respetivos/as Professores/as de Educação Especial, englobou a descrição de 239 alunos/as, tendo sido aplicados *online*, com recurso à plataforma do *Google*. Como o próprio nome indica, pretende-se que este instrumento possibilite uma caracterização real de todos/os os/as alunos/as com Necessidades Educativas Especiais sinalizados/as nas várias escolas do município do Fundão.

Em relação à sua estrutura, o referido questionário divide-se em quatro partes distintas, nomeadamente, (i) Caracterização do/a aluno/a; (ii) Intervenção escolar; (iii) Orientação escolar e profissional e (iv) Intervenção parental. Seguidamente, serão apresentadas as diferentes questões que compõem cada parte e, sempre que pertinente, a descrição dos seus respetivos indicadores de análise.

1.1. Caracterização do/a aluno/a

A primeira parte do questionário, caracterização do/a aluno/a, inicia-se com a atribuição de um código ao/a aluno/a, de modo a facilitar posteriormente a sua identificação. De seguida, identifica-se o seu sexo (feminino ou masculino), a sua data de nascimento, a freguesia/lugar a que pertence, o tipo de NEE que tem, as medidas educativas implementadas pela escola, a necessidade (ou não) de turma reduzida, o estabelecimento de ensino em que estava inserido/a no ano letivo 2011/2012 e o ano de escolaridade que frequentava nesse período, o ano de escolaridade no ano letivo 2012/2013, o agrupamento de escolas desse mesmo ano, o estabelecimento de ensino que frequenta, o estabelecimento de ensino que o/a aluno/a pretende frequentar no ano letivo seguinte e, por fim, o local onde se encontra.

Na tabela que se segue, expõe-se o referido, até então, acerca das questões que compõem a caracterização do/a aluno/a (Quadro 1).

Quadro 1 – Questões e indicadores de análise da caracterização do/a aluno/a.

	Questão	Indicador(es) de análise
Caracterização do/a aluno/a	1. Código do aluno	Código atribuído pelo/a professor/a, no sentido de, futuramente, facilitar a localização do/a aluno/a
	2. Sexo	Feminino ou masculino
	3. Data de nascimento	Ano, mês e dia em que o/a aluno/a nasceu
	4. Freguesia/lugar	Freguesia/lugar em que o/a aluno/a habita
	5. Tipificação de NEE	Tipo de NEE diagnosticada ¹ : (a) Audição; (b) Visão; (c) Linguagem; (d) Cognitiva; (e) Emocional; (f) Neuromusculoesqueléticas e relacionadas com o movimento; (g) Voz e fala; (h) Aparelho cardiovascular dos sistemas hematológicos e imunológicos e do aparelho digestivo e (i) Aparelho digestivo e dos sistemas metabólico e endócrino
	6. Medidas educativas	Medida(s) educativa(s) implementada(s) ² : (a) Apoio pedagógico personalizado; (b) Adequações curriculares individuais; (c) Adequações no processo de matrícula; (d) Adequações no processo de avaliação; (e) Currículo específico individual e (f) Tecnologias de apoio
	7. Necessita de turma reduzida	Indicar se o/a aluno/a necessita, ou não, de frequentar uma turma com elementos reduzidos
	8. Estabelecimento de ensino em que estava inserido/a no ano letivo 2011/2012	Nome do estabelecimento que o/a aluno/a frequentava no ano letivo 2011/2012
	9. Ano de escolaridade em que estava inserido/a no ano letivo 2011/2012	Ano de escolaridade que o/a aluno/a frequentava no ano letivo 2011/2012
	10. Ano de escolaridade no ano letivo 2012/2013	Ano de escolaridade que o/a aluno/a frequentava no ano 2012/2013
	11. Agrupamento de escolas no ano letivo 2012/2013	Nome do agrupamento de escolas em que o/a aluno/a esteve inserido no ano letivo 2012/2013
	12. Estabelecimento de ensino que frequenta	Nome do estabelecimento que o/a aluno/a frequenta
	13. Estabelecimento de ensino que o/a aluno/a pretende frequentar no ano letivo seguinte	Nome do estabelecimento que o/a aluno/a irá frequentar no ano letivo que se segue
	14. Local onde se encontra	Local onde o/a aluno/a passa a maior parte do tempo (e.g., Sala de aula regular, Unidade de Ensino Estruturado, Unidade Multideficiência)

¹ Posteriormente será feita uma análise geral de cada tipo de NEE

² Ao longo do texto, far-se-á uma descrição dos objetivos de cada medida educativa

Ainda em relação à caracterização do/a aluno/a, considera-se pertinente realizar uma breve descrição das nove tipificações de NEE abordadas no questionário, assim como das seis medidas educativas previstas no Decreto-Lei nº 3/2008 de 7 de janeiro.

Neste seguimento, e iniciando pela **Tipificação de Necessidades Educativas Especiais**, o questionário, como se pode confirmar na tabela acima, sugere nove tipos de classificações, sendo elas, (i) a auditiva, (ii) visual, (iii) linguagem, (iv) cognitiva, (v) emocional, (vi) neuromuscoloesqueléticas e relacionadas com o movimento, (vii) voz e fala, (viii) aparelho cardiovascular dos sistemas hematológicos e imunológicos e do aparelho respiratório e, para terminar, (ix) aparelho digestivo e dos sistemas metabólico e endócrino.

A deficiência auditiva pressupõe a ocorrência de uma lesão no aparelho auditivo, o que dificulta ou, no extremo, impossibilita a pessoa de ouvir (Correia, 2008). É passível de se distinguir dois tipos de deficiência auditiva: a temporária que consegue ser ultrapassada com tratamentos médicos e a definitiva, onde a perda da audição afetará a pessoa ao longo de toda a sua vida (*ibidem*). Já em relação à deficiência visual, esta é definida como uma limitação parcial (baixa visão) ou total (cegueira) das capacidades/funções do sistema da visão e pode manifestar-se sob diversas formas, designadamente, ao nível da diminuição da acuidade visual, sensibilidade ao contraste, perda de campo visual, fotofobia, diplopia, distorção visual e/ou dificuldades de perceção visual (Freeman *et al.*, 2007). Para Ladeira & Queirós (2002), uma pessoa é considerada deficiente visual quando apresenta limitações na sua acuidade visual e/ou no campo visual.

À medida que o cérebro se vai estruturando e, por consequência, o pensamento se desenvolve, é de esperar que tal processo aconteça igualmente em relação à linguagem, no entanto quando tal desenvolvimento não ocorre, significa que a pessoa em questão possui dificuldades de linguagem. Tal fator afeta a comunicação com os restantes membros da comunidade, podendo influenciar as suas relações sociais e até comprometer as suas aprendizagens académicas e do quotidiano (Paulo, 2011). No que concerne ao défice cognitivo, este é descrito “por uma limitação significativa do funcionamento intelectual e do comportamento adaptativo, com início antes dos 18 anos de idade. Segundo a DSM IV, pode ser classificado em ligeiro, moderado, grave e profundo, consoante a gravidade” (Lopes *et al.*, 2011, p. 225). Para Correia (2008), uma criança ou jovem apresenta perturbações emocionais quando manifesta, durante um extenso período de tempo, uma ou mais das seguintes características: (i) Dificuldades acrescidas no processo de aprendizagem, sem que tal fator possa ser justificado por motivos intelectuais, sensoriais e de saúde; (ii) Dificuldades em iniciar ou preservar relações interpessoais com os seus pares e/ou professores/as; (iii) Comportamentos considerados inapropriados em situações ditas normais; (iv) Manifestação constante de um estado de espírito de infelicidade ou de depressão.

As Funções Neuromuscoloesqueléticas, ou seja, relacionadas com o movimento e a mobilidade podem ser avaliadas, de acordo com a CIF, na mobilidade das articulações, estabilidade das articulações, força muscular, tónus muscular, resistência muscular, reflexos motores, reações motoras involuntárias, controle do movimento voluntário, controle do movimento involuntário, padrão de marcha, músculos e funcionamento do movimento. A existência de dificuldades na execução de uma ou mais funções pode correlacionar-se com as seguintes deficiências: hipermobilidade das articulações, articulações rígidas, ombro congelado, ombro instável, luxação de

uma articulação, artrite, fraqueza dos pequenos músculos dos pés e das mãos, paralisia muscular, monoplegia, hemiplegia, paraplegia, tetraplegia e mutismo acinético.

No que concerne às funções da voz e da fala são classificadas em funções relacionadas com a voz, a articulação, a fluência e o ritmo da fala e encontram-se associadas às seguintes deficiências: afonia, disfonia, rouquidão, hipernasalidade e hiponasalidade, disatria espástica; atáxia, anartria, gaguez, verborreia, bradilalia e taquilalia.

Relativamente às funções do aparelho cardiovascular, do sistema hematológico e imunológico e do aparelho respiratório, encontram-se envolvidas com o sistema cardiovascular, a pressão arterial, o sistema hematológico, o sistema imunológico e a respiração. As funções do aparelho cardiovascular encontram-se divididas em funções cardíacas e funções dos vasos sanguíneos. As funções cardíacas relacionam-se com o bombeamento de sangue em quantidade ou pressão adequada ou necessária ao corpo e estão associadas às seguintes deficiências: taquicardia, bradicardia e arritmias (insuficiência cardíaca, miocardiopatia, miocardite e insuficiências coronária). As funções dos vasos sanguíneos, ou funções de transporte do sangue através do corpo, estão patentes no surgimento das deficiências que se seguem: obstrução ou contração das artérias, arteroesclerose, arteriosclerose, tromboembolismo e varicosidades venosas. Em relação às funções do sistema hematológico, estas estão relacionadas com a produção de sangue, coagulação, transporte de oxigénio e metabólicos, sendo que estão associadas a deficiências como: anemia, hemofilia e outras disfunções na coagulação. As funções do sistema imunológico, nomeadamente a proteção contra substâncias estranhas, incluindo infeções, através de respostas imunológicas específicas e não específicas, encontram-se ligadas às seguintes deficiências: autoimunidade; reações alérgicas, linfadenite e linfedema. As funções do aparelho respiratório, isto é, as funções de respiração e as funções dos músculos respiratórios, são responsáveis, aquando o seu mau funcionamento, por: apneia, hiperventilação, respiração irregular, respiração paradoxal, enfisema pulmonar e espasmo brônquico.

Para terminar, no âmbito do aparelho digestivo, do sistema metabólico e endócrino podem ser identificadas: funções digestivas, de defecação, de manutenção do peso, das glândulas endócrinas e Outras. As funções relacionadas com o aparelho digestivo encontram-se associadas a: disfagia, aspiração de alimentos, aerofagia, salivação excessiva, babar, salivação insuficiente, hiperacidez gástrica, má absorção, intolerância aos alimentos, hiper mobilidade dos intestinos, paralisia intestinal, obstrução intestinal, diminuição na produção de bÍlis, incompetência ou incontinência do esfíncter anal, peso deficiente, caquexia, perda de peso, excesso de peso, emaciação, obesidade primária e secundária. Por último, as funções metabólicas e endócrinas ou funções de regulação dos componentes essenciais do corpo, podem relacionar-se com o surgimento das seguintes deficiências: hipertirodismo e hipotiroidismo, desidratação e reidratação, hipotermia e hipertermia, hipopituitarismo, hiperpituitarismo, hiperadrenalismo, hiperparatiroidismo, hipoparatiroidismo, hiper gonadismo e hipogonadismo.

Abordadas as tipificações de NEE presentes no questionário, segue-se com a descrição das **medidas educativas** que podem ser implementadas segundo o Decreto-Lei nº 3/2008 de 7 de janeiro (Apoio pedagógico personalizado, Adequações curriculares individuais, Adequações no processo de matrícula, Adequações no processo de avaliação, Currículo específico individual e Tecnologias de apoio). Estas medidas têm como objetivo promover a aprendizagem dos/as alunos/as com necessidades educativas especiais de carácter permanente. Note-se que pode

ser aplicada mais que uma medida em simultâneo, à exceção das Adequações curriculares individuais e do Currículo específico individual que não são cumuláveis entre si.

O apoio pedagógico personalizado (artigo 17º) pretende reforçar os métodos usados no grupo/turma em relação à organização, ao espaço e às atividades; estimular e reforçar as competências envolvidas na aprendizagem; Adiantar e reforçar a aprendizagem da matéria abordada no grupo/turma e reforçar/desenvolver competências específicas. As adequações curriculares individuais (artigo 18º) podem passar pela inclusão de áreas curriculares específicas que não estejam contempladas no currículo comum (e.g., leitura, braille e atividades motoras adaptadas). Introduzir objetivos e conteúdos intermédios em função da aprendizagem e das dificuldades específicas dos/as alunos/as, assim como a eliminação de atividades que se notem de difícil execução, enquadram-se igualmente no presente artigo. Saliente-se que as adequações curriculares individuais devem ter como padrão o currículo comum e não devem colocar em causa a aquisição de competências terminais de cada ciclo.

Por sua vez, as adequações no processo de matrícula (artigo 19º) permitem que as crianças e jovens com necessidades educativas especiais de carácter permanente usufruam de condições especiais de matrícula, entre as quais, a frequência do jardim-de-infância ou da escola, independentemente da área de residência e a prioridade de serem colocados em escolas de referências para as limitações apresentadas. O artigo 20º, adequações no processo de avaliação, pode abranger alterações no tipo de provas de avaliação, nos instrumentos de avaliação e nas condições de avaliação (e.g., formas e meios de comunicação, periodicidade da avaliação, duração e local da mesma). Destaque-se que os/as alunos/as com currículos específicos individuais não são abrangidos/as pelo regime de passagem de ano escolar, nem pelo processo de avaliação do sistema educativo comum, sendo que os critérios de avaliação são os definidos no programa educativo individual.

Entende-se por currículo específico individual (artigo 21º) aquele que altera as competências estipuladas para cada nível de educação de ensino. Deste modo, o currículo específico individual prevê modificações consideráveis no currículo comum, podendo passar pela introdução, substituição e/ou eliminação de objetivos e conteúdos. Este tipo de currículo prioriza a autonomia pessoal e social do/a aluno/a, as atividades de natureza funcional centradas nos contextos do dia-a-dia e a organização do processo de transição para a vida depois da escola. Para finalizar, as tecnologias de apoio (artigo 22º) são os dispositivos que têm como objetivo melhorar a funcionalidade e reduzir a incapacidade do/a aluno/a, permitindo a execução de atividades e a participação no processo de aprendizagem, na vida profissional e social.

Terminada a descrição da caracterização do/as alunos/as, prossegue-se com a intervenção escolar.

1.2. Intervenção escolar

A intervenção escolar, segunda parte do questionário “Caracterização de alunos/as com NEE no Fundão”, pretende averiguar quais as disciplinas curriculares e não curriculares que o/a aluno/a frequenta; se o/a aluno/a desenvolveu PIT e, caso a resposta seja afirmativa, uma breve descrição do mesmo; a forma como é realizado o transporte casa-escola e vice-versa, assim como o transporte para as atividades fora da escola; se o/a aluno/a necessita de equipamentos específicos para as atividades educativas e, se sim, que equipamentos deve o

estabelecimento de ensino disponibilizar; se o/a aluno/a necessita de recursos humanos específicos para realizar as atividades educativas e, caso seja positiva a resposta, quais os recursos humanos que são necessários afetar e, por final, observações/recomendações que possam ser pertinentes (Quadro 2).

Quadro 2 – Questões e indicadores de análise da intervenção escolar.

	Questão	Indicador(es) de análise
Intervenção escolar	15. Disciplinas curriculares que frequenta	Lista de todas as disciplinas curriculares que o/a aluno/a frequenta
	16. Disciplinas não curriculares que frequenta	Lista de todas as disciplinas curriculares que o/a aluno/a frequenta
	17. O aluno desenvolveu PIT?	Indicar se o/a aluno/a em questão desenvolveu PIT (sim ou não)
	17.1. Se sim, faça uma breve descrição	Caso o/a aluno/a tenha desenvolvida PIT, redigir uma breve descrição do mesmo
	18. Como é realizado o transporte casa-escola e escola-casa?	Indicar como é que se realiza a deslocação de casa para a escola e vice-versa: a) Transporte público; b) Transporte individualizado e c) Transporte de familiares
	19. Como é realizado o transporte para as atividades fora da escola?	Indicar como é que se realiza a deslocação para as atividades fora da escola: a) Transporte público; b) Transporte individualizado e c) Transporte de familiares
	20. O aluno necessita de equipamentos específicos para as atividades educativas?	Indicar se o/a aluno/a carece de equipamentos específicos para as atividades escolares (sim ou não)
	20.1. Se sim, que equipamentos deve disponibilizar o estabelecimento de ensino para as atividades educativas deste aluno?	Caso a resposta à questão anterior seja positiva, indicar os equipamentos necessários (espaço físico e material didático)
	21. O aluno necessita de recursos humanos específicos para realizar as atividades educativas?	Indicar se o/a aluno/a precisa de recursos humanos para a realização das atividades educativas (sim ou não)
	21.1. Se sim, que recursos humanos é preciso afetar?	Se for necessário recursos humanos acrescidos, indicar quais
	22. Observações/recomendações	Se considerado pertinente, anotar observações/recomendações acerca do/a aluno/a

1.3. Orientação escolar e profissional

O questionário segue-se com a orientação escolar e profissional, onde se procura perceber se o/a aluno/a está em fase prévia de orientação escolar e/ou profissional e qual o encaminhamento que o/a Professora/a responsável recomenda (Quadro 3).

Quadro 3 - Questões e indicadores de análise da orientação escolar e profissional.

	Questões	Indicador(es) de análise
Orientação escolar e profissional	23. O/a aluno/a está em fase prévia de orientação escolar e/ou profissional	Indicar se o/a aluno/a em caracterização se encontra em fase prévia de orientação escolar e/ou profissional (sim ou não)
	24. Qual o encaminhamento que recomenda?	Indicar, na perspetiva do/a Professora/a, qual o encaminhamento sugerido no sentido de promover uma verdadeira inclusão social

De modo a concluir a apresentação do questionário “Caracterização de alunos com NEE no Fundão”, aborda-se a quarta e último parte do mesmo – Intervenção parental.

1.4. Orientação parental

Na orientação parental procurou-se perceber se em relação ao nível da família do/a aluno/a, é necessário algum tipo de intervenção e, se sim, para a mesma ser especificada. Termina-se este tópico com a possibilidade do/a Professora/a indicar outras informações relevantes (Quadro 4).

Quadro 4 - Questões e indicadores de análise da orientação parental.

Orientação parental	Questões	Indicador(es) de análise
	25.1. Se sim, por favor especifique	Indicar se a família do/a aluno/a necessita de alguma intervenção (sim ou não) No caso da família necessitar de intervenção, especificar de que tipo

A última questão possibilita o/a Professor/a indicar outras informações que considere relevantes acerca do/a aluno/a. No término do preenchimento do questionário, solicita-se ao/à Professor/a que o preencheu que se identifique no caso de ser necessário contactá-lo por algum motivo.

Importa, ainda salientar, que uma das principais limitações em relação à aplicação do questionário passa pela interpretação que cada Professor/a fez das questões, o que dificultou a uniformização de respostas e a categorização das mesmas.

De seguida, apresenta-se a análise dos resultados obtidos no preenchimento do questionário acima descrito.



III. ANÁLISE DOS RESULTADOS

Na presente análise foram caracterizados/as 239 alunos/as³ com necessidades educativas especiais que integram as diferentes escolas do município do Fundão, e da qual resultou um conjunto de dados retirados de cada questão do questionário anteriormente apresentado, e que foram traduzidos, quer individualmente, quer de modo integrado. Nesse contexto, e respeitando a ordem das partes que constituem o referido instrumento, inicia-se a análise com os dados obtidos na caracterização do/a aluno/a, seguindo-se com a intervenção escolar e a orientação escolar e profissional, concluindo-se o processo, com as questões associadas à intervenção parental.

1. CARACTERIZAÇÃO DOS/AS ALUNOS/AS

Na caracterização dos/as alunos/as pretende-se observar a distribuição dos/as alunos/as por sexo, idade, tipificação das NEE, por medidas educativas, necessidade de turma reduzida e por agrupamento de escolas frequentado no ano letivo 2012/2013. Considerou-se ainda importante a sua espacialização, realizada através de cartogramas representativos dos fluxos dos/as aluno/as com NEE nas diferentes etapas escolares (deslocalização dos/as alunos/as relativamente aos seus lugares de residência). Observar-se-á, igualmente, uma abordagem ao local/espço onde os/as alunos/as passam a maioria do seu tempo no período escolar.

1.1. Sexo

A realidade retirada dos inquéritos realizados mostra que sobre a distribuição por sexo dos/as alunos/as com NEE sinalizados no município do Fundão é o sexo masculino que prevalece em relação ao sexo feminino. Assim, dos/as 239 alunos/as, 76 (32%) são do sexo feminino e 163 (68%) são do sexo masculino (Figura 1).

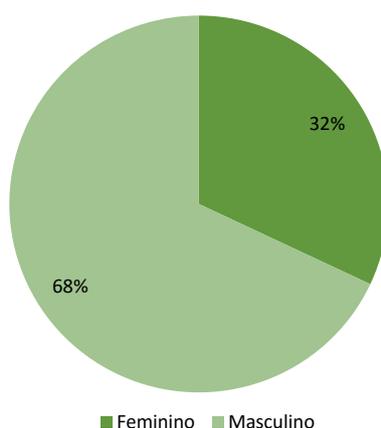


Figura 1 - Distribuição dos/as alunos/as por sexo.

³ Na referência de alunos/as, quando não direcionados especificamente às respostas de creche e estabelecimento de educação, integram a totalidade das crianças e jovens que frequentam os diferentes estabelecimentos de ensino do município do Fundão.

1.2. Idade

No entanto, a distribuição destes mesmos/as alunos/as por idade (em anos) vai retratar uma realidade que justifica uma atenção cuidada em termos de abordagem futura. Como se constata, o/a aluno/a que se encontra referenciado com menor idade tem 2 anos de idade, enquanto o/a mais velho/a tem 22 anos. Torna-se notório que a faixa etária onde se encontram mais alunos/as com NEE é a dos 14 aos 18 anos de idade, algo que se deve, em teoria, ao facto dos/as alunos/as com idades mais elevadas se encontrarem há mais tempo no seio do sistema educativo e, por esse motivo, haver uma maior probabilidade de sinalização. Em contrapartida, existe uma minoria de alunos/as com 3, 8, 21 e 22 anos e que se pode associar aos momentos prioritários e de maior focalização na identificação destes casos, e ao menor valor de alunos/as com idades mais elevadas, considerando que, por norma, estes já são casos excecionais no sistema educativo (Figura 2).

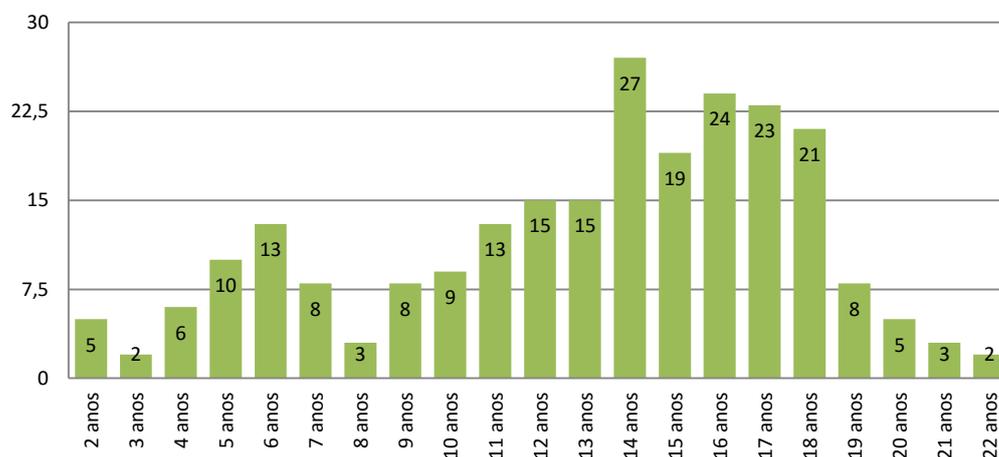


Figura 2 - Nº de alunos/as por idade.

Contudo, considerou-se pertinente efetuar a análise da relação existente entre o número de alunos/as por sexo e por idade (Figura 3). À exceção dos 2 e 4 anos, em todas as idades o sexo masculino predomina em relação ao feminino. Na idade dos 14, a discrepância entre sexos é a mais notória (22 alunos/as do sexo masculino e somente 5 do feminino). Idades como os 3, 8, 10 e 22 anos não integram qualquer criança ou jovem do género feminino, o que no caso do género masculino acontece somente nos 4 anos.

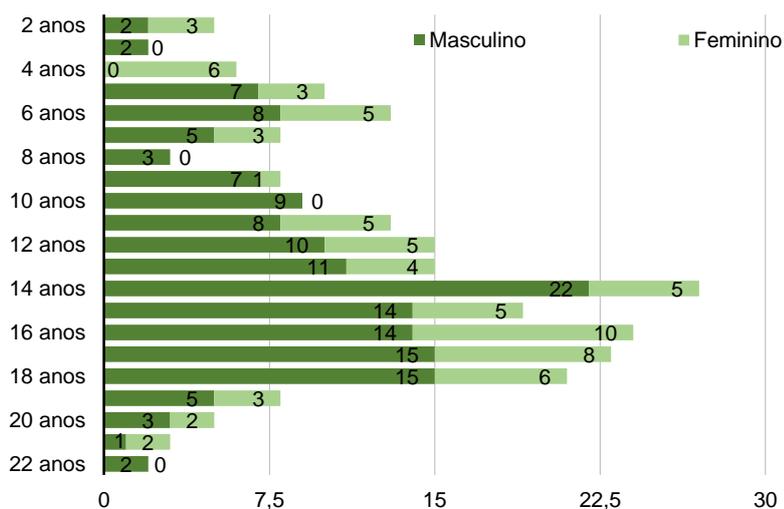


Figura 3 - Relação entre o número de aluno/as por sexo e por idade.

1.3. Tipificação das NEE

No caso da tipificação das NEE, e tal como referido anteriormente, pretende-se entender que tipo de problemática têm os/as alunos/as do município. As tipificações que foram assumidas no questionário são: audição, visão, linguagem, cognitiva, emocional, neuromusculoesqueléticas e relacionadas com o movimento, voz e fala, aparelho cardiovascular dos sistemas hematológicos e imunológicos e do aparelho respiratório e aparelho digestivo e dos sistemas metabólico e endócrino. Existe, igualmente, a categoria “outros”, onde se englobaram os/as alunos/as que não se enquadravam em nenhuma das categorias referidas (e.g. multideficiência).

Parece ser inquestionável que a deficiência cognitiva é a problemática mais representada - 144 alunos/as, correspondente a 60,3%, seguindo-se a linguagem - 30 alunos/as, correspondente a 12,6%. Por sua vez, problemas relacionados com a voz e fala (2 alunos/as) e com o aparelho digestivo e dos sistemas metabólico e endócrino (1 aluno/a), são as problemáticas menos identificadas (Figura 4). É ainda de referir que na categoria de “outros” vão observar-se 8 alunos/as com multideficiência, os quais se encontram integrados nas unidades de multideficiência existentes no agrupamento de escolas Gardunha e Xisto.

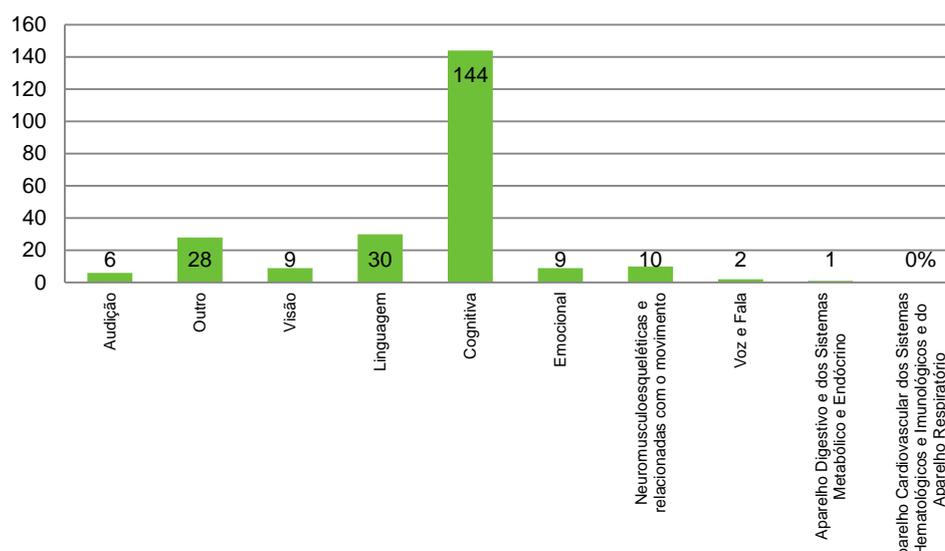


Figura 4 – Tipificação das NEE.

1.4. Medidas educativas

As medidas educativas retratam as adequações necessárias que a escola e/ou o/a professor/a têm que concretizar, no sentido de promover o acesso à escola e de facilitar o processo de ensino-aprendizagem dos/as alunos/as com NEE. Na figura seguinte apresenta-se a distribuição dos 239 alunos/as pelas medidas educativas implementadas em função do decreto-lei nº3/2008 de 7 de janeiro relativo aos apoios especializados a prestar na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário, designadamente:

- 1) apoio pedagógico personalizado (artº 17);
- 2) adequações curriculares individuais (artº 18);
- 3) adequações ao processo de matrícula (artº 18);
- 4) adequações no processo de avaliação (artº 18); 5) currículo específico individual;
- 5) tecnologias de apoio (artº 18);
- 6) outras consideradas pertinentes.

Neste sentido, a medida educativa mais implementada nos/as alunos/as é a de adequações curriculares individuais (33%), seguindo-se o currículo específico individual (23%), o apoio pedagógico personalizado (22%), as adequações no processo de avaliação (15%), a intervenção precoce (5%) e, como medida menos implementada, as tecnologias de apoio (1%). Existem, ainda, 2 alunos/as que não se encontram abrangidos/as por nenhuma medida em análise, passando a atuação dos/as profissionais pelo apoio, acompanhamento, orientação e capacitação da família. Verificou-se, ainda, que certos/as alunos/as possuem mais que uma medida educativa implementada (Figura 5).

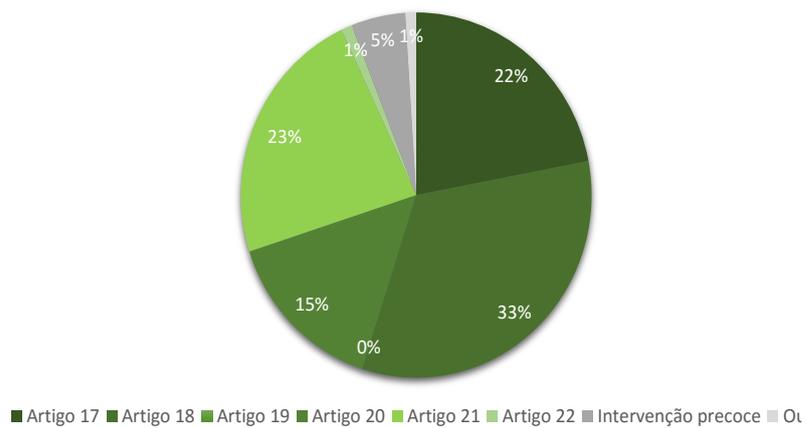


Figura 5 – Medidas educativas.

1.5. Necessidade de turma reduzida

Para alunos/as com necessidades educativas especiais, inclui-los numa turma reduzida pode tornar-se benéfico para o desenvolvimento das suas competências, uma vez que permite uma intervenção individual e, por sua vez, mais personalizada. Nesse sentido, foi identificada a carência de implementação de turmas reduzidas, na medida em que a maioria, designadamente 68% dos/as professores/as, identificaram essa necessidade e apenas 32% não consideraram essa necessidade (Figura 6).

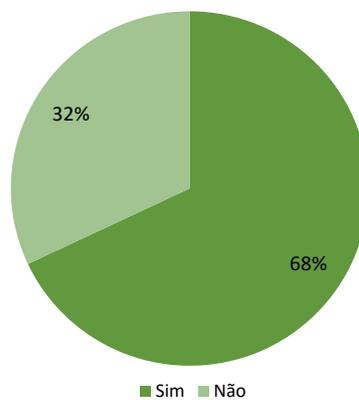


Figura 6 – Necessidade de uma turma reduzida.

1.6. Agrupamento de Escolas e escolas não agrupadas frequentadas no ano letivo 2012/2013

Como se pode constatar, a frequência dos/as alunos/as com NEE não se restringem apenas ao equipamentos que integram a rede pública, pelo que a análise foi alargada aos equipamentos da rede privada que apresentavam alunos/as com NEE. Neste sentido, além dos dois Agrupamentos de Escolas existentes no município do Fundão, foram registados alunos/as com NEE no Externato Capitão Santiago de Carvalho, na Santa Casa da Misericórdia do Fundão e no Centro Social e Paroquial Bem-Estar de Valverde.

No ano letivo 2012/2013, o Agrupamento de Escolas Gardunha e Xisto é o que contempla mais alunos/as com NEE (111 alunos/as, correspondente a 46,4%), seguindo-se o Agrupamento de Escolas do Fundão com 78 do total de alunos/as com NEE, o Externato Capitão Santiago de Carvalho apresentava 42 alunos/as (correspondente a 17,6%) e, por fim, a Santa Casa da Misericórdia do Fundão e o Centro Social e Paroquial Bem-Estar de Valverde a serem frequentados por 4 e 3 alunos/as, respetivamente, embora deva ser referido que estes valores dizem respeito a crianças com menos de 6 anos (Figura 7). A explicitação destes valores encontra-se relacionada com a existência de um maior número de salas de unidade de ensino especial no agrupamento de escolas Gardunha e Xisto, designadamente 6 espaços vocacionados para o apoio a alunos/as com NEE, enquanto esse valor é substancialmente mais reduzido no agrupamento de escolas do Fundão, com apenas uma sala destinada a esse efeito.

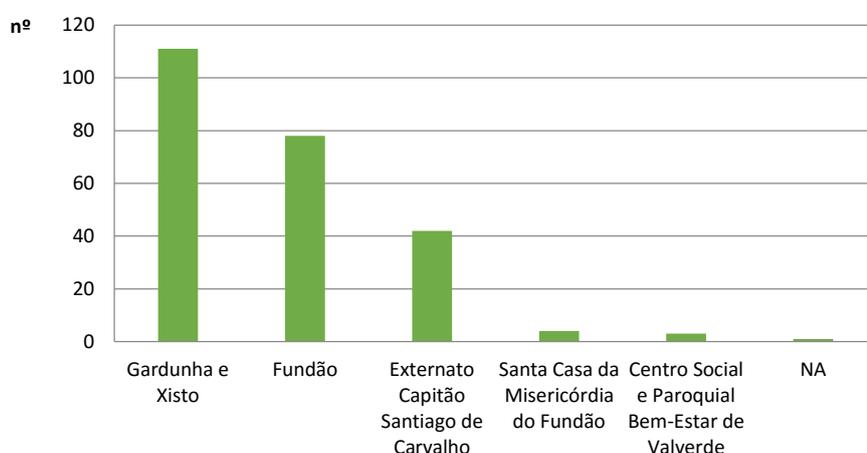


Figura 7 - Agrupamento de escolas e escolas não agrupadas frequentadas no ano letivo 2012/2013.

1.7. Fluxo de alunos/as com Necessidades Educativas Especiais

Analisada a distribuição dos/as alunos/as pelos agrupamentos de escolas e pelas escolas não agrupadas frequentadas no ano letivo 2012/2013, considerou-se relevante a espacialização da distribuição dos/as alunos/as com Necessidades Educativas Especiais pelas escolas que integram o município do Fundão relativamente ao seu lugar de residência, através da elaboração de cartogramas que espelham essa mesma distribuição.

Num claro contexto de conhecimento das realidades concelhias, considerou-se pertinente efetuar uma análise dos fluxos de alunos/as com NEE por cada etapa/ciclo de ensino (creche, estabelecimento de educação pré-escolar, 1ºCEB, 2ºCEB, 3ºCEB e ensino secundário), através de uma análise comparativa entre os anos letivos 2013/2014 e 2014/2015⁴.

1.7.1. Fluxo de crianças com Necessidades Educativas Especiais na creche⁵

A análise da residência das crianças com NEE que frequentavam as creches concelhias é importante no contexto de compreensão e identificação e espacialização das crianças com NEE que vão integrar a educação pré-escolar e o 1º CEB nos próximos anos letivos e quais os estabelecimentos de ensino mais próximos da sua área de residência⁶ (Figura 8). Neste sentido, no ano letivo 2013/2014 os/as alunos/as encontravam-se a frequentar 5 creches distintas - Centro de Convívio à Comunidade Dona Maria de Lurdes Almeida Silva e Sousa – Alcaria; Creche e Jardim de Infância da Santa Casa da Misericórdia de Alpedrinha; CACFF - Centro Assistencial Cultural e Formativo do Fundão, Creche e Jardim de Infância da Santa Casa da Misericórdia do Fundão e Centro de Assistência Social dos Três Povos -, enquanto no ano letivo seguinte se reduziu para 4 (todas as referidas anteriormente, com exceção do Centro de Assistência Social de Três Povos).

No ano letivo 2013/2014, a maioria das crianças frequentaram a creche mais próxima da sua área de residência, nomeadamente, nas freguesias de Alcaria, Alpedrinha, Três Povos, e as 2 creches localizadas na união de freguesias do Fundão, Valverde, Donas, Aldeia de Joanes e Aldeia Nova do Cabo, observando-se a deslocação diária de apenas duas crianças para equipamentos localizados fora da sua freguesia de residência, designadamente da união de freguesias de Póvoa de Atalaia e Atalaia do Campo para Alpedrinha. No ano letivo seguinte mantém-se a mobilidade reduzida das crianças, sendo que se observou a saída de duas crianças para equipamentos que não se localizam na sua freguesia de residência.

⁴ Note-se que os dados descritos no ano letivo 2014/2015 têm por base o referido aquando da passagem do questionário e nas atualizações que foram efetuadas posteriormente, no entanto poderá não contemplar novos/as alunos/as que entretanto entraram nesse mesmo ano letivo.

⁵ Mesmo tendo em consideração que a resposta social de creche não se encontra integrada no sistema educativo, a inclusão dos alunos com NEE nas creches justifica-se pelo facto de, na atualidade, estas integrarem a resposta social de educação pré-escolar.

⁶ No município do Fundão existe um total de dez creches que integram a rede privada sem fins lucrativos (informação mais detalhada poderá ser consultada no documento “Carta Social do Município de Fundão”).

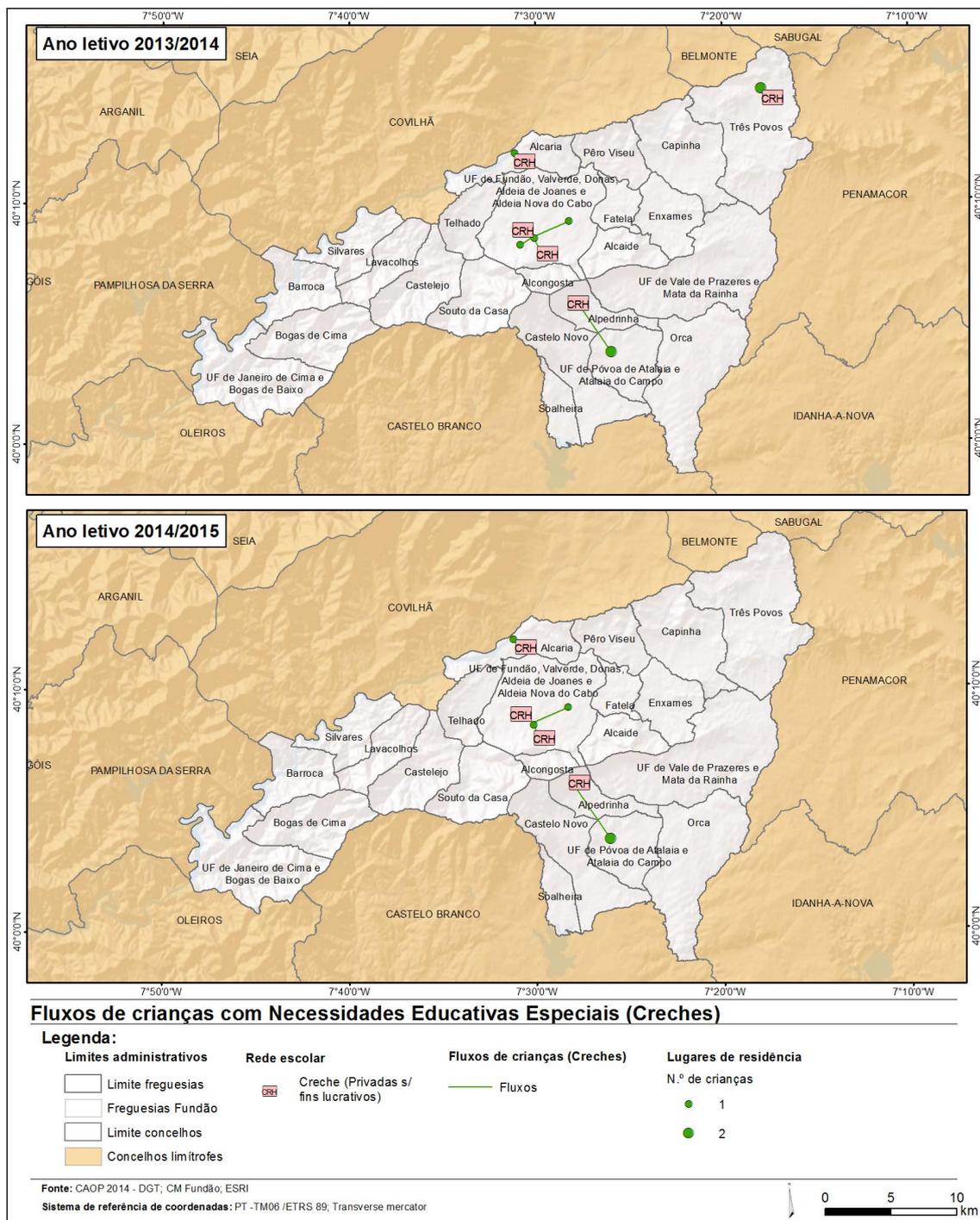


Figura 8 - Fluxo de crianças com NEE na resposta social de creche.

1.7.2. Fluxo de crianças com Necessidades Educativas Especiais no estabelecimento de educação pré-escolar

A análise dos estabelecimentos de educação pré-escolar e, mais especificamente, a observação dos fluxos das crianças com NEE que integram esta resposta social⁷, deixa antever um número mais significativo de crianças que se deslocam diariamente (Figura 9).

Neste contexto, e no que diz respeito ao ano letivo 2013/2014, verifica-se a saída de 13 crianças para frequentar estabelecimentos de educação pré-escolar fora da sua freguesia de residência, com especial destaque para as 6 crianças que se deslocam da união de freguesias de Póvoa de Atalaia e Atalaia do Campo para o equipamento localizado na freguesia de Alpedrinha (Santa Casa da Misericórdia de Alpedrinha). No ano seguinte mantém-se um padrão de mobilidade semelhante, destacando-se novamente a saída de um elevado número de crianças para o equipamento da Santa Casa da Misericórdia de Alpedrinha.

1.7.3. Fluxo de alunos/as com Necessidades Educativas Especiais no 1º Ciclo do Ensino Básico

Atendendo às questões de obrigatoriedade de frequência do 1º Ciclo do Ensino Básico, bem como ao mais eficaz rastreio de casos de alunos/as com NEE, o número e a espacialização dos fluxos dos/as alunos/as encontrados apresentam-se notoriamente diferenciados relativamente às situações anteriores (Figura 10).

No ano letivo 2013/2014 os/as alunos/as encontravam-se matriculados/as em 19 escolas distintas, sendo 7 delas localizadas na união de freguesias de Fundão, Valverde, Donas, Aldeia de Joanes e Aldeia Nova do Cabo. Neste contexto, 9 alunos/as frequentam equipamentos do 1º CEB localizados fora da sua freguesia de residência, com destaque para os/as alunos/as integrados na EB1 Tílias (5 alunos). De referir, ainda, entrada de 3 alunos/as com NEE de outros territórios municipais, distribuídos por diferentes estabelecimentos de ensino, não existindo, por essa razão um padrão de mobilidade associado.

Já em relação ao ano letivo 2014/2015, as escolas reduziram para 15. Como se pode observar, existe uma dispersão dos/as alunos/as pelo território, verificando-se casos em que os/as alunos/as se deslocam para outra escola, levando a crer que a escola para onde os/as alunos/as se deslocam apresentará recursos (físicos, materiais e/ou humanos) considerados mais adequados para responder com eficácia às suas necessidades. Neste sentido, mantém-se um padrão de distribuição dos/as alunos/as semelhante, novamente com uma maior representatividade da EB1 Tílias (5 alunos).

⁷ No município do Fundão existem 25 estabelecimentos de educação pré-escolar, sendo que 17 são entidades públicas sem fins lucrativos e 8 são entidades privadas sem fins lucrativos (informação mais detalhada pode ser consultada nos documentos “Carta Social do Município do Fundão” e “Carta Educativa do Município do Fundão”)

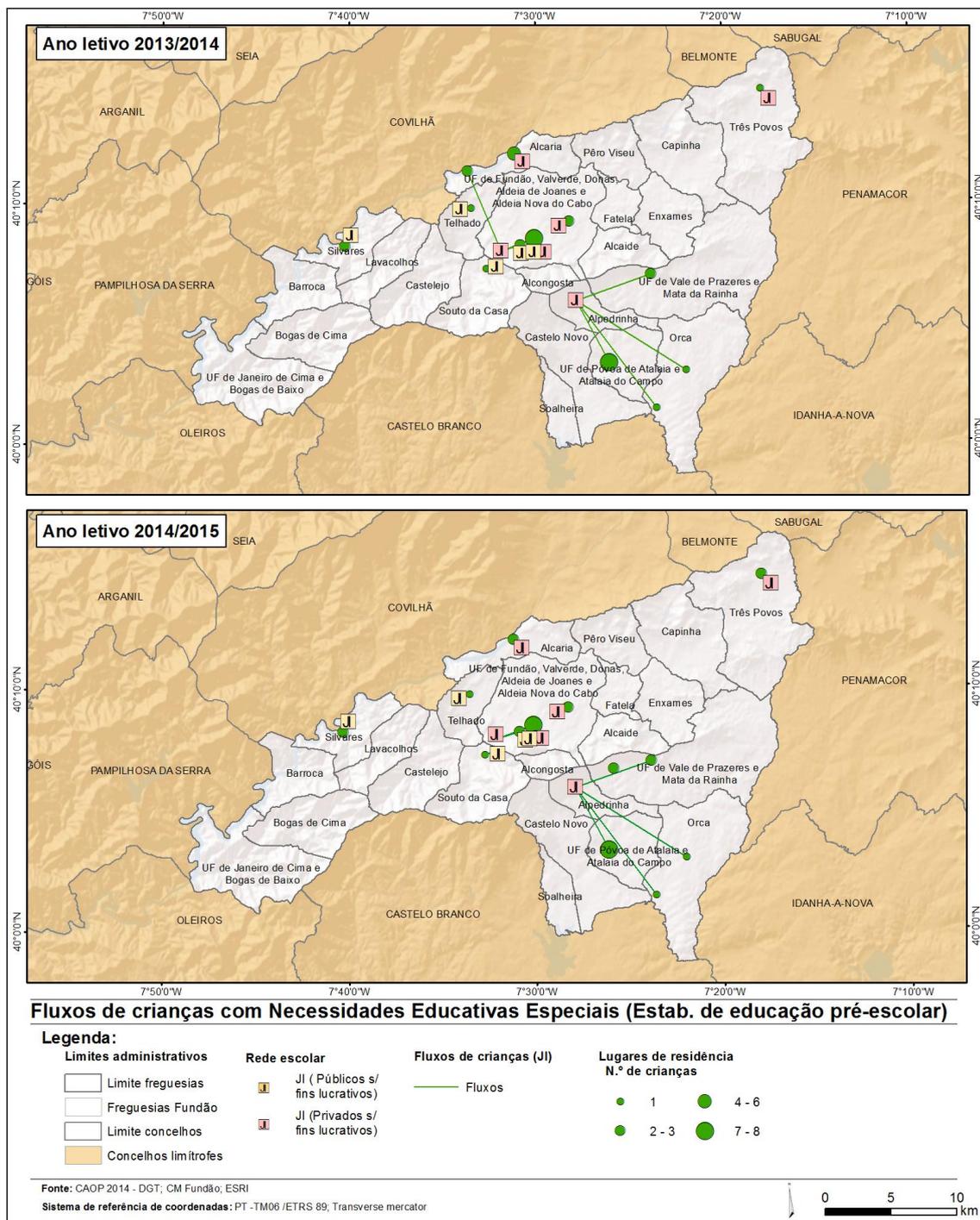


Figura 9 - Fluxo de crianças com NEE na resposta social de estabelecimento de educação pré-escolar.

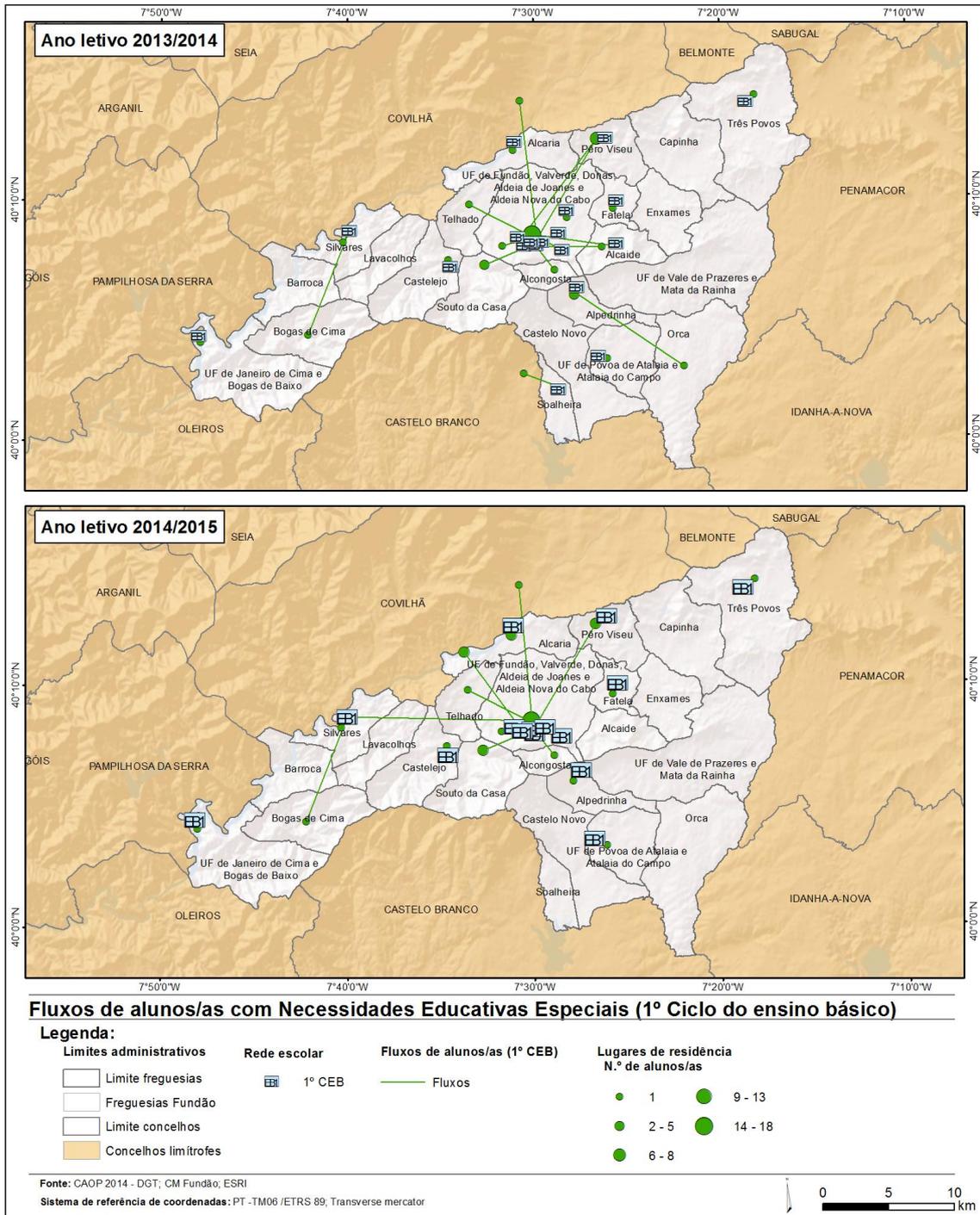


Figura 10 - Fluxo de alunos/as com NEE no 1º CEB.

1.7.4. Fluxo de alunos/as com Necessidades Educativas Especiais no 2º Ciclo do Ensino Básico

Os/as alunos/as com NEE do Fundão que se encontram matriculados no 2º Ciclo do Ensino Básico encontram-se distribuídos/as por 3 escolas do 2º Ciclo do Ensino Básico – EB2/3 João Franco e EB2/3 Serra da Gardunha⁸, ambas da rede pública e localizadas na união de freguesias de Fundão, Valverde, Donas, Aldeia de Joanes e Aldeia Nova do Cabo e 1 da rede privada localizado na freguesia de Alpedrinha – o Externato Capitão Santiago de Carvalho (Figura 11).

No ano letivo 2013/2014 foi possível observar que 9 alunos/as frequentavam estabelecimentos de ensino fora da sua freguesia de residência, com uma distribuição equitativa pelos três equipamentos afetos ao 2º CEB, enquanto sete optaram pelos estabelecimentos de ensino próximos da sua área de residência, sendo de referir a presença de um aluno de um município vizinho. No ano seguinte, apenas 5 alunos/as frequentam equipamentos localizados em freguesias que não a da sua área de residência, enquanto oito integram os equipamentos mais próximos da sua área de residência, continuando a observar-se a entrada de um aluno proveniente de um município limítrofe.

1.7.5. Fluxo de alunos/as com Necessidades Educativas Especiais no 3º Ciclo do Ensino Básico

Já quanto ao 3º Ciclo do Ensino Básico pode observar-se no cartograma uma distribuição idêntica ao ciclo de escolaridade analisado anteriormente (Figura 12). Assim, pode observar-se que, ao nível da rede pública, existem quatro estabelecimentos que ministram o 3º CEB, 3 localizadas na união de freguesias de Fundão, Valverde, Donas, Aldeia de Joanes e Aldeia Nova do Cabo – EB2,3 Serra da Gardunha, EB2,3 João Franco e Escola Secundária do Fundão – e uma na freguesia de Silvares – EB2,3 Silvares, já ao nível da rede particular, de referir que este nível de ensino é ministrado também no Externato Capitão Santiago de Carvalho.

Ao nível da mobilidade dos/as alunos/as verifica-se que, num universo de 100 alunos/as com NEE, é possível observar que 40 se mantêm na escola localizada na sua freguesia de residência e 50 têm de se deslocar com o objetivo de frequentarem estabelecimentos de ensino fora da sua freguesia de residência, sendo que a escolha do equipamento recai, naturalmente, por aquele que parece apresentar melhores condições no acolhimento deste alunos/as, nomeadamente a EB2,3 Silvares e a EB2,3 João Franco⁹. De referir, ainda a existência de 6 alunos/as de outros municípios que integram este nível de ensino nos estabelecimentos de ensino do município do Fundão.

⁸ Estes estabelecimentos mudaram a sua designação para EBI/S Fundão e EBI Silvares, respetivamente.

⁹ Estes estabelecimentos mudaram a sua designação para EBI/S Fundão e EBI Silvares, respetivamente.

No ano letivo seguinte, o número de alunos/as com NEE decresceu para 77, sendo que destes 31 alunos/as mantiveram-se no estabelecimento de ensino da sua freguesia de residência, enquanto 39 alunos/as deslocam-se para estabelecimentos localizados fora da sua freguesia de residência. Por outro lado, mantém-se a entrada de alunos/as provenientes de outros territórios municipais, designadamente 4 alunos/as.

1.7.6. Fluxo de alunos/as com Necessidades Educativas Especiais no Ensino Secundário/Profissional

Por fim, apresentam-se os fluxos de alunos/as com NEE no ensino secundário/profissional. No ano letivo 2013/2014, os/as alunos/as com NEE estavam integrados em dois estabelecimentos de ensino, designadamente na Escola Secundária do Fundão¹⁰ (união de freguesias de Fundão, Valverde, Donas, Aldeia de Joanes e Aldeia Nova do Cabo) e no Externato Capitão Santiago de Carvalho (freguesia de Alpedrinha), sendo que, tal como seria expetável, a maioria dos que integra este nível de ensino é proveniente de outras freguesias (15 alunos/as), enquanto apenas 13 integram os estabelecimentos de ensino da sua área de residência, ressaltando o facto de um equipamento integrar a rede privada e de se localizar no setor meridional do concelho.

Em relação ao ano letivo seguinte, além dos dois estabelecimentos de ensino referidos, também existiram alunos/as com NEE a frequentar a Escola Profissional do Fundão (união de freguesias de Fundão, Valverde, Donas, Aldeia de Joanes e Aldeia Nova do Cabo). Embora no ano letivo 2014/2015 seja mais notório, em ambos os anos letivos observa-se uma grande dispersão dos/as alunos/as pelo território, não sendo possível identificar um padrão específico de mobilidade, sendo que, maioritariamente, e em virtude do nível de ensino em análise, os/as alunos/as integram os estabelecimentos de ensino fora da sua freguesia de residência (Figura 13).

¹⁰ Atualmente este estabelecimento de ensino tem a designação de EBI/S Fundão.

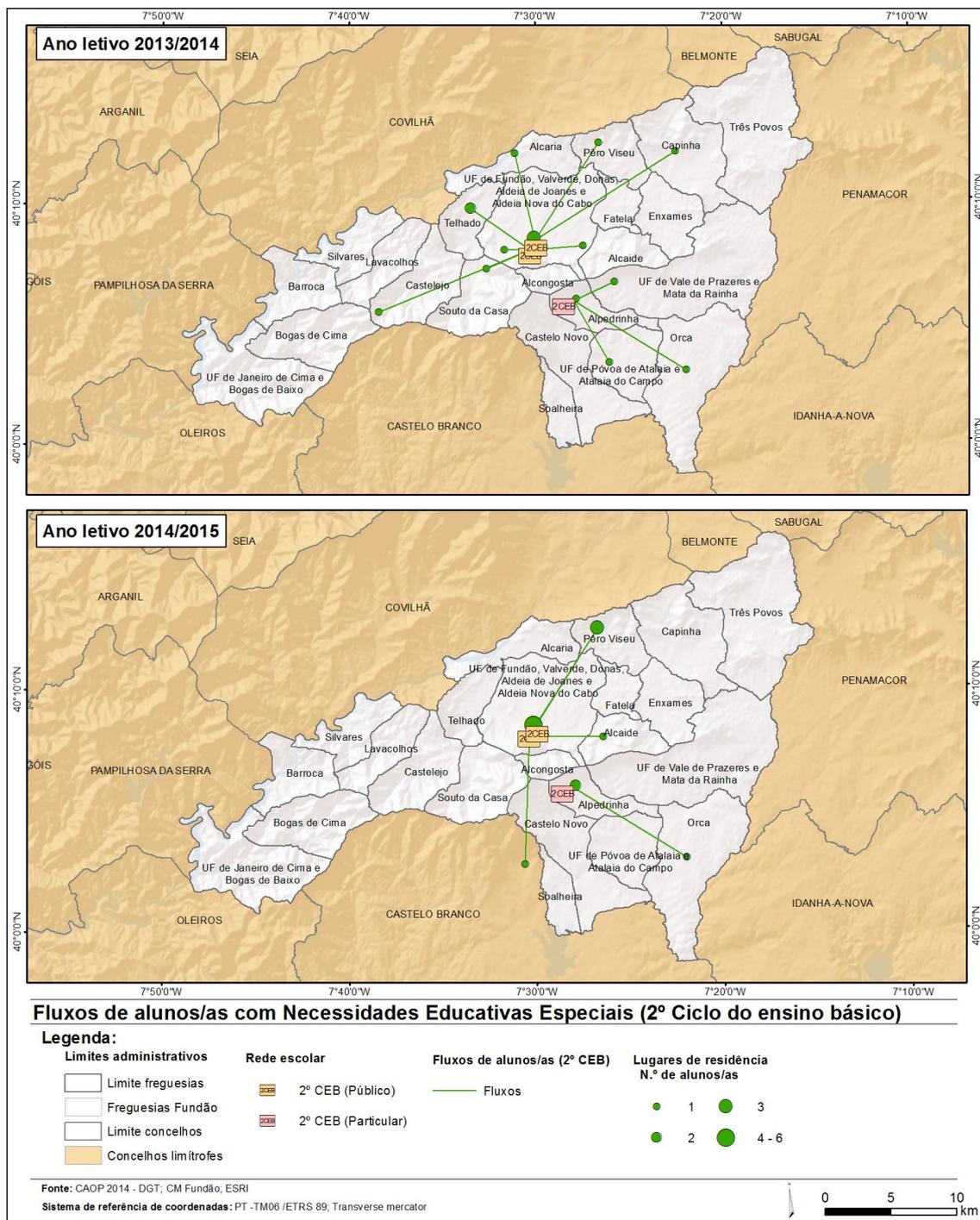


Figura 11 - Fluxo de alunos/as com NEE no 2º CEB.

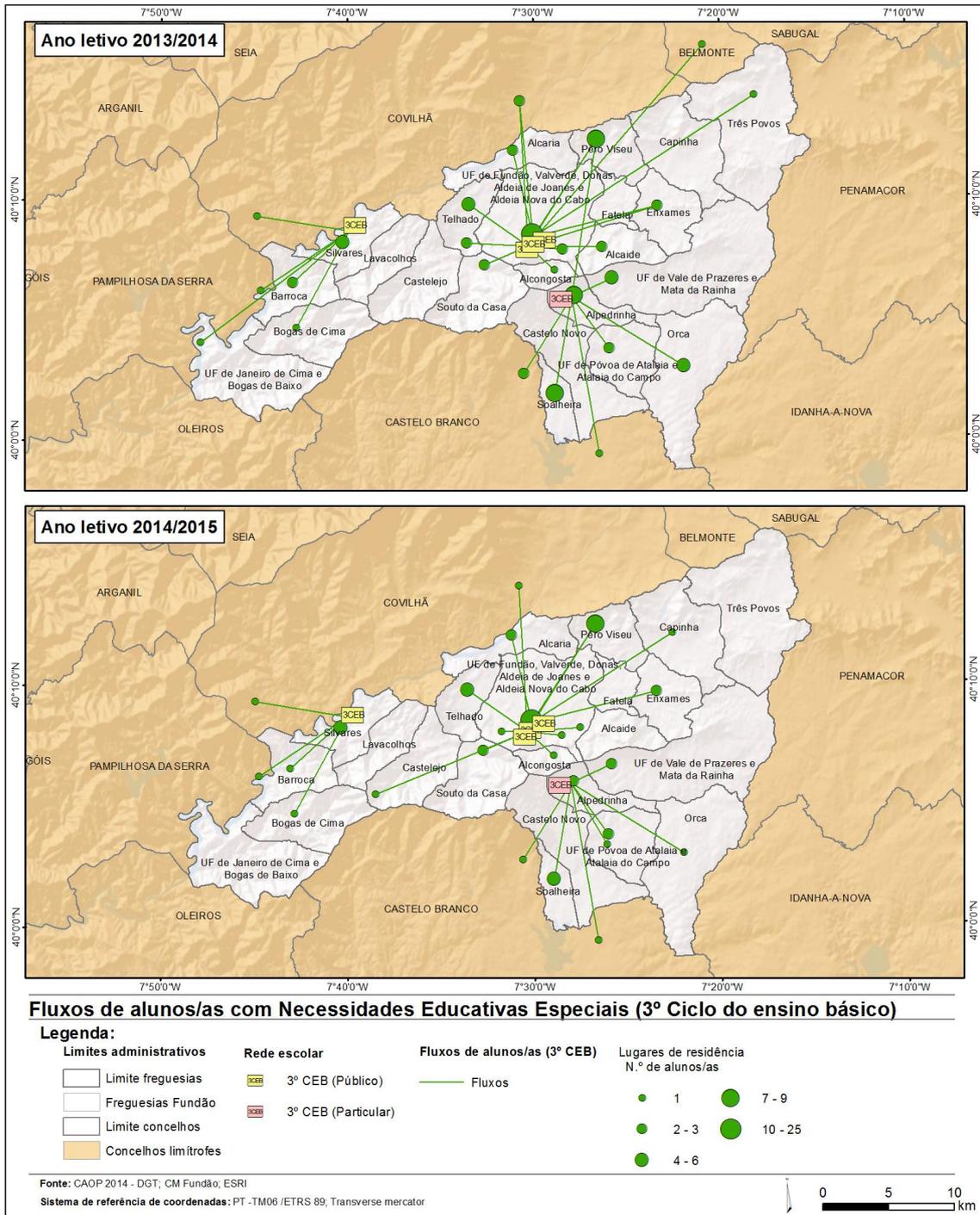


Figura 12- Fluxo de aluno/as com NEE no 3ºCEB.

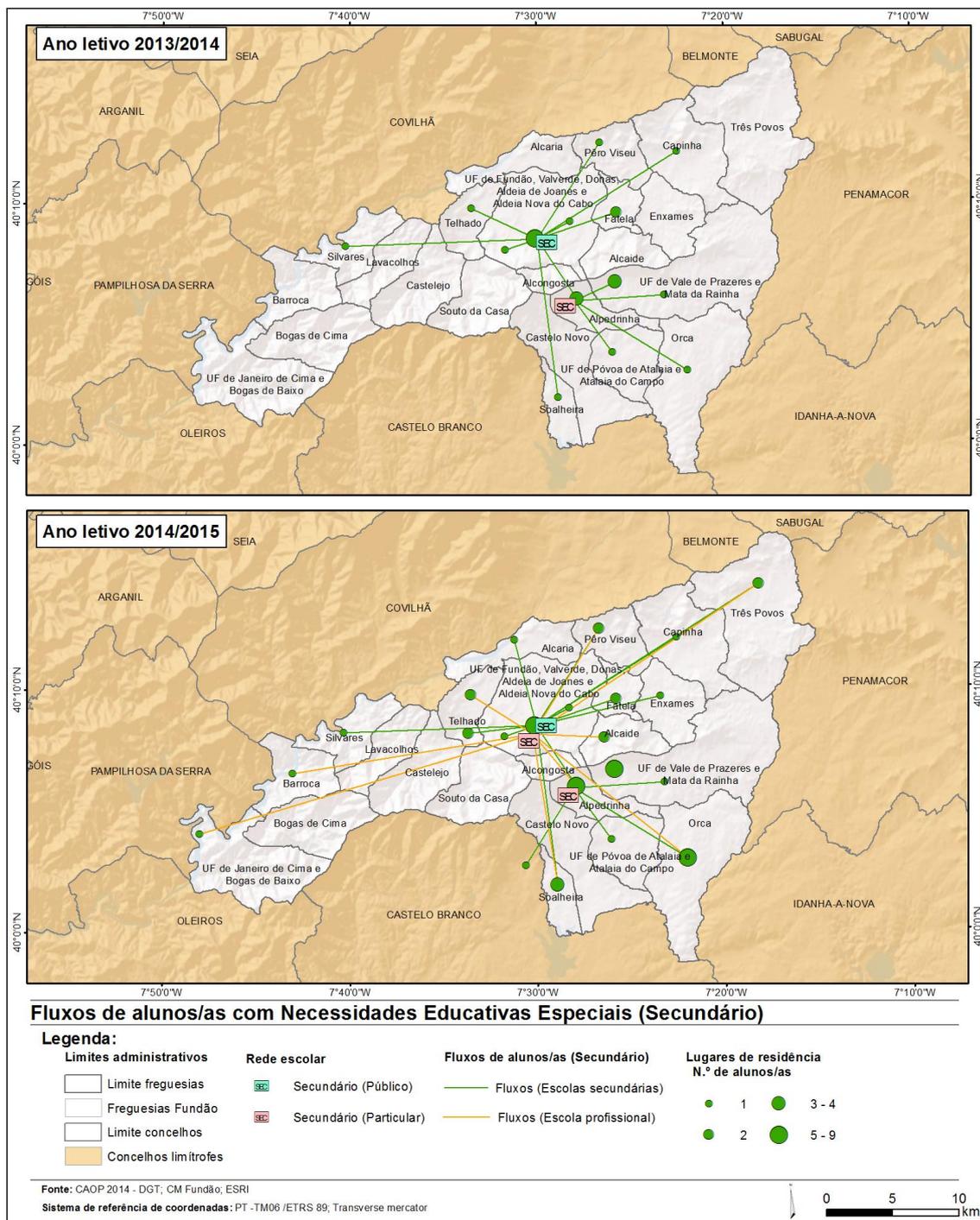


Figura 13 - Fluxo de alunos/as com NEE no Ensino Secundário/Profissional.

1.8. Local onde o/a aluno/a se encontra/passa mais tempo

Neste ponto existiu uma dificuldade acrescida em uniformizar as respostas obtidas pelos/as professores/as. Desta forma, optou-se por realizar uma análise de conteúdos e enunciar os locais que mais foram salientados pelos/as docentes, tendo sido, a sala de aula regular (este é o local que apresenta mais alunos/as, designadamente 172), os ateliês de orientação profissional, domicílio, sala de ensino especial, turma reduzida, unidade de ensino estruturado e unidade de multideficiência.

O local onde o/a aluno/a passa mais tempo termina com a apresentação dos resultados para a caracterização do/a aluno/a. Passar-se-á, assim, para a demonstração das respostas obtidas na parte da intervenção escolar.

2. CARACTERIZAÇÃO DA INTERVENÇÃO ESCOLAR

Na intervenção escolar serão apresentados os resultados das disciplinas curriculares e não curriculares que os/as aluno/as frequentam; se os/as aluno/as desenvolveram PIT e, se sim, a sua descrição; como é realizado o transporte casa-escola e vice-versa; como é realizado o transporte para as atividades fora da escola e se o/a aluno/a necessita de equipamentos e recursos humanos específicos para as atividades educativas e quais são. Como já aconteceu anteriormente, muito por força da falta de uniformização de respostas e à dificuldade em codificar e categorizar certas respostas, foi efetuada uma análise de conteúdos para as disciplinas curriculares e não curriculares frequentadas, para a descrição do PIT e para a enunciação dos equipamentos e dos recursos humanos que os estabelecimentos de ensino devem disponibilizar.

2.1. Disciplinas curriculares que o/a aluno/a frequenta

Embora com as adaptações necessárias, a maioria dos/as alunos/as frequentam o plano curricular esperado para o ano de escolaridade frequentado, sendo que dos 239 alunos/as com NEE, apenas 14 apresentam apoio especializado, essencialmente ao nível da intervenção precoce.

2.2. Disciplinas não curriculares que o/a aluno/a frequenta

Dos 239 alunos/as em estudo, 54 não frequentam quaisquer disciplinas não curriculares. Em relação aos restantes, foram destacadas essencialmente as seguintes disciplinas: português e matemática funcional, psicomotricidade, conhecimento do mundo real, estimulação sensorial, expressão musical, comunicação, apoio ao estudo, acompanhamento psicopedagógico, educação para a cidadania e desenvolvimento pessoal, social e laboral.

2.3. Implementação do PIT

O Plano Individual de Transição (PIT), tem por objetivo promover a transição pós-escolar e, sempre que possível, a prática de uma atividade profissional. Como se pode observar, apenas 17% dos/as alunos/as se encontram abrangidos/as pelo PIT, sendo que esta discrepância de resultados, pode dever-se ao facto dos/as alunos/as não reunirem condições para ser abrangidos/as por esta medida (Figura 14).

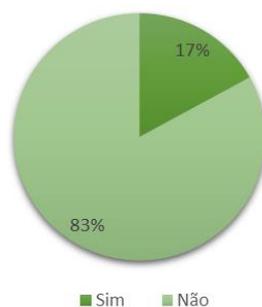


Figura 14 – Implementação do PIT.

2.3.1. Breve descrição do PIT

O PIT dos/as 17% dos alunos/as referenciados/as têm por base as seguintes tarefas: colaboração na cantina da escola e no Centro de Solidariedade Social de Silvares; participação em ateliês de orientação sócio profissional e de expressão plástica; colaboração nas tarefas domésticas; componente prática numa oficina de mecânica de automóveis e numa pastelaria.

Em suma, com a implementação do PIT, pretendeu-se estabelecer parcerias de modo a que se estimulassem as capacidades e as aptidões dos/as alunos/as tendo em vista o encaminhamento profissional.

2.4. Realização do transporte casa-escola e escola-casa

Na questão “como é realizado o transporte casa-escola e escola-casa?”, colocou-se como possíveis indicadores o transporte público, o transporte individualizado, o transporte de familiares e outro. No entanto, aquando a análise das respostas dadas, considerou-se pertinente acrescentar o transporte escolar, o transporte ocasional e a própria deslocação a pé.

Maioritariamente, os/as alunos/as fazem o caminho casa-escola e vice-versa em transporte de familiares (26%) e a pé (19%), seguido do transporte público (18%), do transporte escolar (14%), do transporte individualizado (11%) ou outro tipo transporte (11%). Como outro transporte, salienta-se a carrinha com protocolo da Câmara Municipal do Fundão, o transporte do Abrigo de S. João e o transporte da Santa Casa da Misericórdia. Nesta questão, não existe nenhum/a aluno/a que faça este percurso em transporte ocasional e há alunos/as que efetuam este percurso em mais que um transporte (Figura 15).

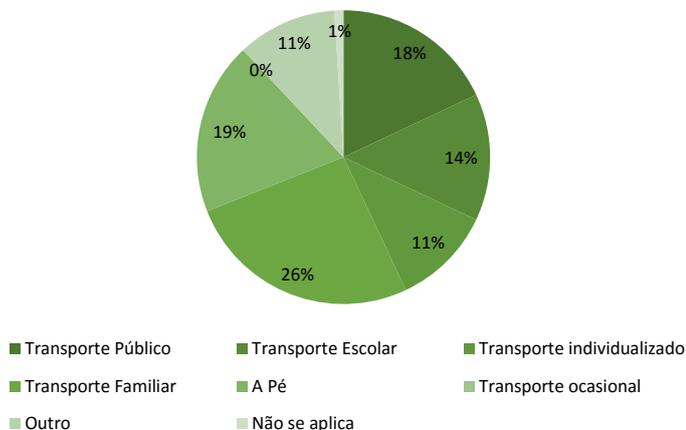


Figura 15 - Realização do transporte casa-escola e escola-casa.

2.5. Realização do transporte para as atividades fora da escola

À semelhança do que ocorreu na questão anterior, pretendeu-se também conhecer o tipo de transporte utilizado para a realização de atividades fora da escola, mantendo-se as mesmas opções de resposta utilizadas anteriormente (Figura 16). Neste sentido, o transporte mais utilizado pelos/as alunos/as na deslocação é o transporte ocasional (25%), seguindo-se o transporte público (22%), o transporte escolar (16%) e o transporte de familiares (15%). Tanto o outro tipo de transporte (7%), o transporte individualizado (6%), como o a pé (4%), são os menos utilizados. Como ocorreu na realização do transporte casa-escola e vice-versa, nesta questão também existe aluno/as que recorrem a mais de um transporte para a frequência das atividades fora da escola.

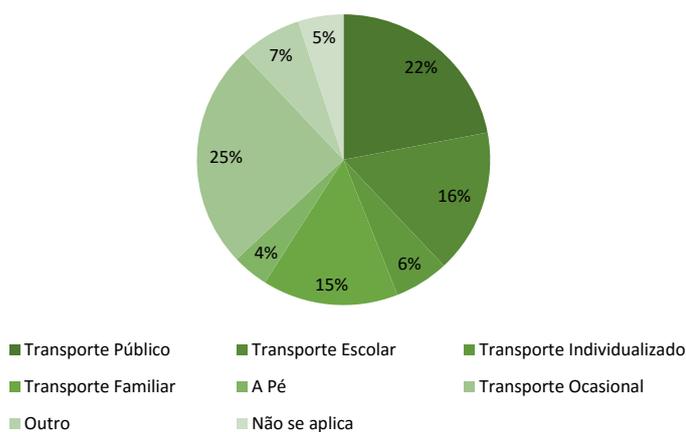


Figura 16- Realização do transporte para as atividades fora da escola.

2.6. Necessidade de equipamentos específicos para as atividades educativas

Uma outra questão considerada pertinente está relacionada com a análise da necessidade (ou não) de equipamentos específicos para a execução das atividades educativas desenvolvidas na escola. Estes equipamentos permitem adequar as atividades às necessidades evidenciadas pelos/as alunos/as, diminuindo o grau de dificuldades na concretização das mesmas (Figura 17). Neste contexto, constatou-se que a maioria dos/as alunos/as não necessita de equipamentos específicos para o desenvolvimentos das atividades propostas (83%), sendo que apenas uma pequena percentagem identificou essa necessidade.

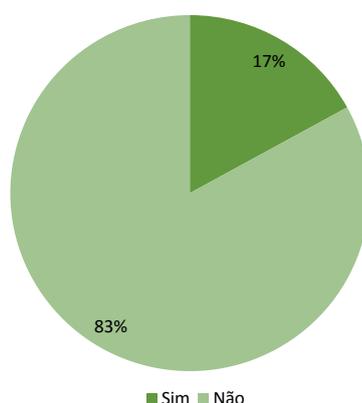


Figura 17 - Necessidade de equipamentos específicos.

2.6.1. Equipamentos necessários

Identificada a necessidade de equipamentos específicos para a execução das atividades educativas desenvolvidas na escola, à qual apenas 17% dos/as alunos/as responderam afirmativamente, entendeu-se pertinente averiguar a tipologia dos equipamentos. Neste sentido, e no entender dos professores, os/as alunos/as necessitam dos seguintes recursos materiais: programa de estimulação sensorial, *software* de comunicação, cadeira de rodas, talher adaptado, cadeira adaptada com tabuleiro de trabalho, caderno de comunicação com imagens, ecrã tátil, recursos TIC e materiais lúdicos de apoio às aprendizagens.

2.7. Necessidade de recursos humanos específicos para as atividades educativas

No sentido de melhorar o desenvolvimento das competências dos/as alunos/as e diminuir as suas dificuldades, não raras vezes, se torna necessário e importante afetar recursos humanos especializados nas áreas de interesse. Neste sentido, ao contrário do observado na análise da necessidade (ou não) de equipamentos específicos, a maioria dos professores identifica a necessidade de afetação de recursos humanos específicos para aumentar a qualidade do apoio prestados aos/às alunos/as com NEE, designadamente 78% (Figura 18).

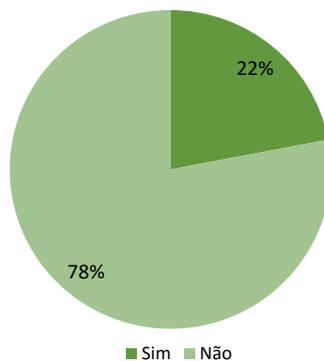


Figura 18 - Necessidade de recursos humanos específicos.

2.7.1. Recursos humanos necessários

Os recursos humanos apontados como necessários pelos/as professores/as são: professor/a de educação especial, professor/a de tecnologias da informação e da comunicação, psicólogo/a, psicoterapeuta, terapeuta ocupacional, terapeuta da fala, fisioterapeuta, assistente social e assistente operacional.

Apresentados os resultados para a intervenção escolar, prossegue-se com a orientação escolar e profissional e termina-se com a intervenção parental.

3. ORIENTAÇÃO ESCOLAR E PROFISSIONAL

Na orientação escolar e profissional, como o próprio nome o sugere, pretende-se perceber o número de alunos/as que se encontram em fase prévia de orientação escolar e/ou profissional e o encaminhamento que o/a professor/a considera mais adequado para a promoção de uma verdadeira inclusão social, escolar e, quando aplicável, profissional do aluno/a (Figura 19). Os resultados encontrados levam a concluir que somente 17% dos/as alunos/as com NEE das escolas do município do Fundão se encontram em fase de orientação escolar e/ou profissional.

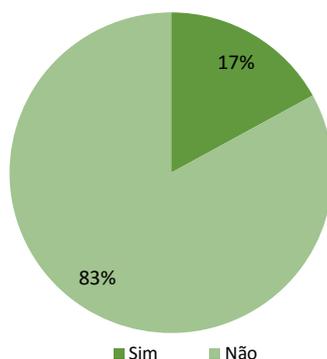


Figura 19 - Orientação escolar e profissional.

3.1. Encaminhamento recomendado

Na questão “Qual o encaminhamento que recomenda?” obtiveram-se apenas 53 respostas de campo aberto. Analisando globalmente as mesmas, os/as professores/as sugerem a criação de parcerias com instituições como a APPACDM e com estabelecimentos onde os/as alunos/as consigam iniciar-se no mercado de trabalho. O encaminhamento para a Escola Profissional do Fundão e para programas de desenvolvimento/aperfeiçoamento das atividades da vida diária, constituem também possíveis encaminhamentos a serem considerados.

4. INTERVENÇÃO PARENTAL

Para terminar a caracterização dos/as alunos/as com NEE no Fundão, aferiu-se se a família do/a aluno/a necessita de algum tipo de intervenção (Figura 20).

Mais de metade dos pais dos/as alunos/as com NEE, à luz da opinião dos/as professores/as, necessitam de intervenção parental (64%). Assim, os/as professores sugerem formação parental no âmbito de orientação, expetativas e projeto de vida futura dos/as seus/as filhos/as; formação para o desenvolvimento de competências de autonomia parental, diminuindo os índices de negligência; ativação de apoios sociais para as famílias carenciadas e disponibilização de formação a nível das técnicas de procura ativa de emprego para as famílias com dificuldades de inserção profissional.

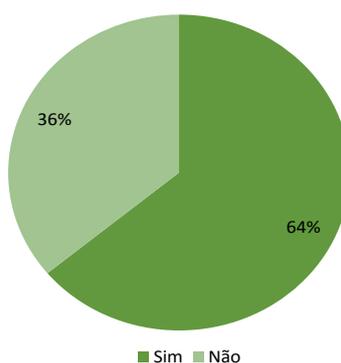


Figura 20 – Necessidade de intervenção parental.

5. PROJETOS E PROPOSTAS DA COMUNIDADE EDUCATIVA¹¹

5.1. Projetos em curso

No presente ano letivo (2015/2016), são portadores de necessidades educativas especiais de carácter permanente no Agrupamento de Escolas Gardunha e Xisto 78 alunos, sendo 2 do pré-escolar, 29 do 1º Ciclo, 20 do 2º Ciclo e 27 do 3º Ciclo. Este agrupamento apresenta-se como uma escola de referência, tendo as unidades de apoio especializado para a educação de alunos com multideficiência e surdo/cegueira congénita e ensino estruturado para a educação de alunos do espectro do autismo, constituindo recursos concelhios. No âmbito da intervenção precoce são apoiadas 47 crianças, 14 das quais em contexto de creche, 3 em domicílio, 24 em jardim-de-infância e 6 noutros contextos. Neste agrupamento foram desenvolvidos sete projetos de Educação Especial envolvendo públicos-alvo diferenciados, designadamente:

- Despertares - Cerca de 60 crianças e famílias dos concelhos de Fundão e Penamacor apoiadas pela Equipa Local de Intervenção Precoce (ELI);
- Farol: intervir para prevenir. Agir para mudar na infância - Turmas das crianças apoiadas nas diferentes IPSS Creches e Jardins de Infância do Concelho do Fundão;
- Ateliês de orientação profissional (inclui a Oficina de Culinária) - Alunos com CEI;
- Avaliar para Intervir- 1º ciclo e 2º ciclo;
- Contributo para a leitura e escrita, Trocadinho: Fonema/Grafema - 6 do 1º ciclo e 2 do 2º ciclo;
- Psicomotricidade em meio aquático - Alunos que frequentam a UAM e 1 aluno;

¹¹ Atendendo à data de recolha dos dados já apresentados e tentando minimizar as limitações já apresentadas deste trabalho, entendeu-se como fundamental recolher junto dos agrupamentos e escolas um conjunto de informações atuais, referentes à realidade que representam, aos projetos que entretanto têm implementado, bem como às necessidades e recursos necessários, para que se possam ter em conta na definição das estratégias de trabalho futuras no âmbito do PEL.

- EduCaNinos, terapia com cães - Turmas da Escola de Silvares.

Os materiais que foram produzidos ao abrigo de cada um dos projetos encontram-se sintetizados no quadro seguinte (Quadro 5):

Quadro 5 – Materiais produzidos no âmbito dos projetos de Educação Especial no Agrupamento de Escolas Gardunha e Xisto.

Projetos	Materiais produzidos
DESPERTARES - Detetar, Prevenir e Intervir na Infância	- Desdobrável da Campanha de sensibilização /divulgação de boas práticas sobre os Cuidados de higiene, vacinação, perigos na 1ª infância, etapas do desenvolvimento da criança e sinais de alerta...para as famílias
Projeto Farol: intervir para prevenir. Agir para mudar na infância	- Materiais de apoio às ações de sensibilização realizadas sobre a linguagem; - Publicação de mais documentos no Centro de Recursos digitais criado no SCRIBD para apoio a Técnicos, Educadoras, Professores, Pais e restantes elementos da comunidade escolar e civil; - Publicação de inúmeros artigos nas redes sociais no grupo do Projeto relacionados com a Infância e o projeto; - Implementação de estratégias educativas para a inclusão com recursos às novas tecnologias (utilização do Tablet); - Publicação do Boletim nº 4 de apoio ao Projeto (distribuído nas redes sociais e em formato PDF pelas Educadoras e Famílias); - Informação e Notícias para publicação na plataforma Moodle Newsletters do AEGX; - Desdobrável de Informação/divulgação do Projeto; - Blog do Projeto.
Ateliês de orientação profissional (inclui a Oficina de Culinária)	Informática – Emails, criação, envio e receção. Criação de textos. Criação de PowerPoint. Inserir imagens. Pesquisa na internet e utilização lúdica. Carpintaria – Porta-chaves, presépios, carros, tratores, camiões e barcos em troncos de madeira. Horta pedagógica – Limpeza e preparação do terreno. Sementeira de alfaces e nabos. Plantação de alhos e couves. Transplantação de alfaces e rega dos produtos da horta. Construção de um compostor caseiro. Expressões – Cartazes diversos. Pintura, recorte e colagem de figuras alusivas ao Natal. Modelagem de pasta para execução de colares e pregadeiras. Pintura de desenhos usando lápis de cor e caneta de feltro alusivos à Primavera e puzzles; Aplicação de papel autocolante colorido numa composição geométrica livre. Culinária – Bolos, crepes, tortas, doces, marmelada, sobremesas com frutas da época.
Avaliar para Intervir	Cada avaliação especializada incluiu: - Análise dos Relatórios Clínicos/Psicológicos e Pedagógicos; - Elaboração das Grelhas: Checklist; Reunião de Equipa; Roteiro (Processo burocrático); - Entrevistas com professores, encarregados de educação e/ou outros; Deu-se resposta a todas as solicitações e a documentação CIF dos alunos avaliados foi encaminhada para avaliação e ponderação da Equipa Pluridisciplinar, e esta determinou se os mesmos seriam ou não abrangidos pelo Dec. 3/2008.
Contributo para a leitura e Escrita, Trocadinho: Fonema/Grafema	Ao longo das sessões de trabalho os alunos efetuaram os materiais/trabalhos propostos de acordo com a sua problemática a fim de colmatar as suas dificuldades (fichas de trabalho e outras atividades...), que constam nos respetivos processos individuais. Construção/melhoria de grelhas de avaliação e autoavaliação dos alunos, planificação e avaliação formal (dos alunos e do projeto).
Psicomotricidade em meio aquático	(Sem materiais produzidos, sendo sessões de trabalho com os alunos).
EduCaNinos, terapia com cães	Sensibilização os 1º ciclo e pré- escolar sobre cuidados a ter com os animais de estimação

No presente ano letivo, a Escola Profissional do Fundão possui 37 alunos com Necessidades Educativas Especiais, ao abrigo do Decreto-Lei 3/2008. Neste sentido, 14 alunos de PEI (Projeto Educativo Individual) integram o 3º Ciclo (cursos vocacionais), 20 alunos de PEI integram o ensino secundário (cursos profissionais) e três alunos de PEI com CEI (Currículo Específico Individual). As medidas adotadas nos PEI destes alunos são o Apoio Pedagógico Personalizado, as Adequações no Processo de Avaliação e as Tecnologias de Apoio.

Os projetos em curso no Externato Capitão Santiago de Carvalho no âmbito da Educação Especial passam pelo estabelecimento de uma parceria com a Câmara Municipal do Fundão na cedência das instalações da piscina municipal para a prática de natação adaptada para todos os alunos com CEI. Por outro lado, foi implementado um intercâmbio escolar com a equipa de Educação Especial do Agrupamento de Escolas de Idanha a Nova (realização de visitas de estudo em conjunto, participação em atividades promovidas pelos núcleos de Educação Especial de ambas as escolas, promoção do relacionamento interpessoal). Por último, foram também estabelecidas parcerias com entidades locais, tais como Santa Casa de Misericórdia, empresas de artes manuais (carpintaria, mecânica), agrícolas (quintas de produção agrícola) e de equipamentos relacionados com a agricultura, no âmbito da implementação dos Planos Individuais de Transição.

5.2. Recomendações/orientações

No seguimento da apresentação dos resultados, os diferentes parceiros envolvidos neste projeto, que é realizado por todos e para todos, apresentaram um conjunto de propostas que devem ser incluídas nas futuras propostas de trabalho na área da Educação Especial.

Neste sentido, o Agrupamento de Escolas do Fundão propõe a criação de uma equipa multidisciplinar que, entre outras entidades, possa auxiliar os estabelecimentos de ensino (Agrupamentos e Escola Profissional do Fundão) na referenciação e avaliação da população escolar e que abranja a área da saúde, através de avaliação médica, psicológica, terapia da fala, psicomotricidade, entre outros), a área pedagógica (professores do ensino regular e da educação especial, entre outros) e a área social (técnicos de serviço social, entre outros)¹². A coordenação da Educação Especial neste agrupamento salienta, ainda, a importância de elaborar uma “Carta de Recomendações” cujo objetivo passaria pela apresentação e descrição de situações problemáticas que carecem de resolução urgente, quer seja ao nível da reorganização educativa da população escolar com NEE, quer seja ao nível da elaboração ou melhoria da legislação que regula a área da educação especial. Por outro lado, a coordenação da Educação Especial deste agrupamento considera oportuna e indispensável a promoção de uma articulação mais próxima entre os diferentes atores locais no domínio da Educação Especial de forma a criar respostas formativas e de oportunidades de emprego protegido para a população com NEE, tomando com exemplo uma colaboração mais estreita entre a Escola Profissional do Fundão, o Instituto de Emprego e Formação Profissional, a Câmara Municipal do Fundão, a APPACDM do Fundão, empresas, associações e entidades locais. Estas parcerias têm como objetivo a promoção, não só de respostas educativas mais concretas e adequadas aos percursos formativos dos

¹² A criação desta equipa é relevante, dado que o Centro Hospitalar Cova da Beira (CHCB) da Covilhã já não consegue dar resposta aos problemas existentes na região, nesta domínio.

alunos com NEE, bem como a criação de oportunidades de emprego que se coadunem com as necessidades manifestadas por estes alunos. Finalmente, e ainda neste contexto foi salientada a necessidade de reforçar o apoio financeiro para a contratação de assistentes operacionais para apoio educativo às Unidades de Apoio à Multideficiência (UAM) e Unidade de Ensino Estruturado (UEE), as quais se debatem sem esses recursos humanos.¹³

No Agrupamento de Escolas Gardunha e Xisto são propostos para o próximo ano letivo quatro projetos, designadamente “Psicomotricidade em meio aquático”, Terapia com cães e Educandos”, “Hipoterapia” e “Atelier de Carpintaria e Hortas”. No contrato de autonomia do agrupamento encontra-se ainda prevista a requalificação de espaços, nomeadamente a construção de um Centro de Inclusão pelas Artes e Ofícios, em parceria com a Câmara Municipal do Fundão e outros eventuais parceiros, com as seguintes valências: unidades: ensino estruturado e apoio a alunos multideficientes; espaço oficial/laboratorial e de novas tecnologias; centro de aprendizagem/apoio ao estudo/ensino vocacional. Como destinatários preferenciais destacam-se os alunos com NEP; ensino vocacional; desenvolvimento de competências. Ao nível dos recursos materiais, há a referir a necessidade de melhorar alguns espaços da escola sede, nomeadamente as Unidades para os alunos com NEEP (UEE e UEAM) e o espaço destinado aos ateliês de desenvolvimento de competências para a vida ativa. Constitui, de igual modo, uma recomendação para o início de cada ano letivo, o estabelecimento de uma diferenciação pedagógica/metodologias diferenciadas. Neste sentido, pretende-se desenvolver uma metodologia /organização das turmas em *open classroom*, bem como a implementação das seguintes modalidades de apoio, designadamente: pedagógico e escolar: assessorias; gabinete do aluno; apoios individualizados; apoio a alunos estrangeiros (Português); grupos temporários de apoio educativo (desenvolvimento); grupos temporários de apoio educativo (insuficiência); programa de tutoriais. Finalmente, de referir as unidades de ensino estruturado e apoio a alunos multideficientes, às quais deve ser dada continuidade. Outra das estratégias que este agrupamento institui no início de cada ano letivo é o apoio à prática pedagógica e o estabelecimento de mecanismos de *coaching* educativo, bem como a reflexão periódica sobre as práticas em sala de aula. Para o horizonte temporal 2014-2016 este agrupamento prevê ainda a requalificação das unidades de ensino estruturado e apoio a alunos multideficientes. As principais sugestões do Agrupamento de Escolas Gardunha e Xisto no âmbito dos projetos vocacionados para o domínio da Educação Especial encontram-se sintetizadas no quadro seguinte (Quadro 6).

A principal dificuldade do Externato Capitão Santiago de Carvalho no âmbito da Educação Especial prende-se com o facto do *software* de apoio aos alunos com NEE se encontrar desadequado às suas necessidades. Neste sentido, um dos objetivos a curto prazo é a aquisição de um *Software MagicEye* e de um novo computador para utilização do mesmo¹⁴. Tal como nos restantes intervenientes, também neste caso se considera de extrema importância a existência de uma equipa que efetue a gestão das ofertas de trabalho ou dos estágios em função das características de cada aluno, ideia que se poderia materializar na criação de um Gabinete de Apoio aos NEE

¹³ A UAM do AEF não tem assistente operacional direta, a apoiar os alunos e professores daquele espaço educativo.

¹⁴ Este *software* não é participado, nem pelo Ministério da Educação, nem pela Segurança Social. Sendo assim, o preço de venda, c/ IVA a 6%, na Fundação PT para pessoas com necessidades educativas especiais é de 949€. A aquisição de um computador portátil para a utilização do programa terá um custo aproximado de 500€.

cujo principal objetivo seria o de criação de protocolos com as empresas, instituições e instituição de Educação Especial. Uma outra preocupação que foi manifestada pelo externato, e mais especificamente pelos encarregados de educação dos alunos com NEE que frequentam este estabelecimento de ensino, prende-se com a ocupação dos tempos livres dos seus educandos. Neste sentido, e considerando que grande parte dos alunos é proveniente de diversas aldeias distantes umas das outras e da cidade do Fundão, o que torna difícil o acesso a este tipo de atividades, seria interessante estabelecer parcerias com diversas instituições na criação de programas de ocupação de tempos livres para alunos com NEE, contemplando as deslocações.

Quadro 6 – Propostas/recomendações do Agrupamento de Escolas Gardunha e Xisto.

Projetos	Propostas
DESPERTARES - Detetar, Prevenir e Intervir na Infância	...
Projeto Farol: intervir para prevenir. Agir para mudar na infância	Alargar o âmbito das ações de sensibilização às famílias, Educadoras e comunidade educativa e civil; - Colaboração mais estreita com o Núcleo de Pais em Rede do Fundão; - Promoção de novos projetos com as parcerias já existentes em particular com o CAIPDV Centro de Apoio Intervenção Precoce na Deficiência Visual, GAS- Gabinete de Ação Social da Câmara Municipal do Fundão e APPC
Ateliês de orientação profissional (inclui a Oficina de Culinária)	A existência de espaços com os apetrechos adequados ao desenvolvimento dos diversos ateliês.
Avaliar para Intervir	Tendo em conta a experiência e trabalho prévio desenvolvido pelas coordenadoras no âmbito deste Projeto, propõem-se continuar disponíveis para efetuar avaliações atempadamente de todos os alunos sinalizado no Agrupamento, pela Escala de - Desenvolvimento “Growing Skills II” e pelo Referencial CIF, do Decreto-lei 3/2008.
Contributo para a leitura e Escrita, Trocadinho: Fonema/Grafema	Os alunos que frequentam este projeto beneficiariam com mais tempo (90 min semanais) de apoio especializado/específico no âmbito das suas problemáticas para que pudessem progredir mais nas suas áreas fracas (maturidade perceptiva, a memória, a motricidade, o esquema corporal, a compreensão oral e a consciência fonológica...), e melhorar nas aprendizagens. Estes alunos precisam atingir uma certa maturidade nos domínios linguísticos, motor, psicomotor e perceptivo, bem como na memorização auditiva e visual de coordenação visiomotora para a obtenção de melhores resultados académicos.
Psicomotricidade em meio aquático	Desenvolvimento de sessões bissemanais.
EduCaNinos, terapia com cães	Manter o envolvimento dos alunos NEEP no tratamento diário e adestramento; Procurar avançar com o acordado com o Canil D’Alpetratínia (receber os novos cachorros; desenvolver atividades nos dois polos do agrupamento programadas com 1,5 - 2 meses de antecedência); articular com os professores que queiram desenvolver o tema cão/cão da serra nos conteúdos pedagógicos documentação e/ou recursos d’ Alpetratínia; Participar em pelo menos uma exposição canina.

As sugestões no âmbito da Educação Especial da Escola Profissional do Fundão passam pela construção de uma base de dados que permita a partilha e consulta de informação relativa aos processos destes alunos, permitindo uma resposta mais célere e efetiva de acordo com as suas necessidades. Por outro lado, é também necessária a existência de uma boa articulação das escolas com os Serviços de Saúde, facilitando o necessário

acompanhamento destes jovens e a obtenção dos respetivos relatórios médicos a constar dos processos dos mesmos. Relativamente aos alunos com CEI, este estabelecimento de ensino manifestou a sua preocupação com o facto do Decreto-Lei 3/2008 permitir a matrícula destes jovens na turma que melhor se adequa às suas necessidades e capacidades, aconselhando a formação vocacional e profissional, apesar da escola ter sido informada pelo POCH¹⁵ de que os mesmos poderiam não ser financiados. Finalmente, sugere-se ainda a criação de um Gabinete de inserção Profissional na Escola Profissional do Fundão, justificada pela sua experiência de proximidade com as empresas e instituições da região.

5.3. Recursos humanos e materiais

Considerando as propostas do Agrupamento de Escolas Gardunha e Xisto no domínio da Educação Especial verifica-se a afetação de professores de diferentes departamentos, psicólogo escolar, a autorizar pelo MEC, docentes de educação especial, fisioterapeuta (se e enquanto elegível e financiável no âmbito do POPH). Em termos da proposta de *coaching* educativo estão envolvidos todos os professores; alunos e professor tutor e o Departamento de Educação Especial do agrupamento.

No que diz respeito aos recursos humanos afetos à Educação Especial¹⁶ no Externato Capitão Santiago de Carvalho será de salientar a existência de uma Professora de Educação Especial, 1 Psicóloga, Professora de Atelier de Educação Musical, Professora de Atelier de Artes Plásticas, Professor de Tecnologias de Informação e Comunicação, Professor de Educação Física (natação adaptada), Assistentes operacionais. Já no que se refere aos recursos será de referir: 1 sala de aula para o apoio a alunos com CEI, 3 computadores de secretária, 1 computador portátil para uso exclusivo de uma aluna com paralisia cerebral (switch, pointer, kenx, digitalizador de fala), materiais didáticos (jogos, livros, etc), quadro negro, 1 sala de Artes Plásticas partilhada por outros alunos, 1 sala de Educação Musical partilhada por outros alunos, 1 sala de Informática partilhada por outros alunos e 1 elevador.

¹⁵ Programa Operacional do Capital Humano – Portugal 2020.

¹⁶ A Escola Profissional do Fundão e o Agrupamento de Escolas do Fundão não forneceram dados relativos aos recursos humanos e materiais afetos à Educação Especial.



IV. NOTAS CONCLUSIVAS

A presente análise contou com a caracterização dos alunos no ano letivo de 2012/13, existindo neste ano 239 alunos/as, de ambos os sexos (68% do sexo masculino e 32% do feminino) e com idades compreendidas entre os 2 e os 22 anos, sendo que a faixa etária onde existem mais alunos/as com NEE é entre os 14 e os 18 anos. Ainda em relação à idade, importa anotar a existência de aluno/as entre os 19 e os 22 anos, o que motivou a reflexão sobre as causas da sua permanência no sistema educativo e sobre o tipo de trabalho/intervenção que está a ser realizada no sentido de os/as preparar para o pós-escolar. Será que serão encaminhados/as para uma instituição adequada à sua problemática, será que conseguirão desempenhar uma profissão ou simplesmente são retirados/as do sistema e ficam por conta própria e dos familiares?

Verificou-se, igualmente, que a maioria dos/as alunos/as manifestam problemas a nível cognitivo e que se encontram inseridos numa turma considerada regular. Tais dados, inevitavelmente, levou-nos a questionar se a turma regular se adequa verdadeiramente ao perfil do/a aluno/a, mesmo que frequente em simultâneo outro espaço de aprendizagem, ou se dentro da turma regular existem adaptações nos recursos e métodos de aprendizagem. Esta resposta, da maioria dos/as alunos/as estarem numa turma regular, vem contrariar as respostas obtidas acerca da necessidade de turma reduzida, onde a resposta positiva prevaleceu em relação à negativa. Pode-se entender que embora exista a necessidade de enquadrar os/as alunos/as numa turma reduzida, não existem condições físicas.

Neste ano letivo, o Agrupamento de Escolas Gardunha e Xisto era aquele que contemplava mais alunos/as com NEE, seguindo-se o Agrupamento de Escolas do Fundão¹⁷. Importa salientar que a percentagem de transição entre o ano letivo de 2011/2012 e 2012/2013 é de 78%, o que revela sucesso no alcance dos objetivos e das metas propostas. Por sua vez, 21% dos/as alunos/as não transitaram de ano e não se conseguiu obter esta informação em 1% da amostra. Note-se que a maioria dos/as alunos/as frequentam o plano curricular estipulado para o ano de escolaridade em frequência, com acréscimo de algumas disciplinas não curriculares, à exceção de 54 alunos/as que não se estão inscritos em nenhuma das últimas.

Outra conclusão que pode ser retirada através da análise dos cartogramas de análise dos fluxos dos alunos/as com NEE, é o facto da maioria dos/as alunos/as frequentarem o estabelecimento de ensino mais próximo da sua área de residência, levando a que ocorra uma dispersão de recursos pelo território, ao invés da sua centralização, e, conseqüentemente, potenciação dos recursos (humanos e materiais), assim como dificulta a criação de espaços específicos que consigam dar resposta aos/as alunos/as consoante a sua deficiência.

Como foi referido ao longo do presente documento, é de toda a pertinência apoiar o/a aluno/a na transição da escola para o meio exterior, surgindo nesta sequência a implementação do Plano Individual de Transição. No entanto, no município do Fundão apenas 17% dos/as alunos estão abrangidos/as por esta medida. Tal fator poderá dever-se à ausência de condições por parte dos/as alunos/as ou ainda não terem idade suficiente ou à sua incapacidade física e/ou psíquica que limita o acesso ao PIT.

¹⁷ De referir que no ano letivo 2012/2013 ainda se encontravam em vigor os antigos Agrupamentos de Escolas do município do Fundão, no entanto, e na medida em que o questionário foi realizado já no início do ano letivo 2013/2014, os professores inquiridos adotaram a nova terminologia associada aos novos Agrupamentos de Escolas do município do Fundão.

Nesta sequência, importa ainda discutir, que tipo de encaminhamento profissional se pode proporcionar a este tipo de aluno/a e a abertura que a comunidade demonstra para a sua verdadeira inserção, uma vez que estes/as alunos/as, na sua maioria e desde que sejam disponibilizados os recursos necessários, conseguem desempenhar com autonomia as tarefas propostas.

Para a execução das atividades educativas, grande parte dos/as alunos/as não necessita de equipamento específico (83%), no entanto, daqueles/as que necessitam, e tendo em conta que se pretende que a escola seja um espaço de acesso a todos/as, destaca-se a necessidade de programas de estimulação sensorial, recursos tecnológicos adequados às necessidades dos/as alunos/as e materiais lúdicos de apoio às aprendizagens. Ao contrário dos equipamentos específicos, 78% dos/as alunos/as necessitam de recursos humanos específicos para a aquisição e/ou desenvolvimento das suas competências.

Apenas 17% dos/as alunos/as analisados/as se encontram em orientação escolar e/ou profissional e 64% dos pais necessitam de intervenção ao nível da forma como lidar/intervir com os/as seus/as filhos/as, sobre como gerir as suas expectativas em relação aos/às mesmos/as e sobre a promoção da sua própria autonomia parental.

Deste modo, e tendo por base a análise das respostas obtidas nos questionários, é importante reforçar e adaptar os recursos materiais, logísticos e humanos às necessidades do/a aluno/a; aumentar o apoio individualizado e personalizado; trabalhar no sentido de aumentar/aperfeiçoar, tanto as competências básicas do/a aluno/a, como a realização autónoma de todas as atividades inerentes ao seu dia-a-dia (e.g. alimentar-se, vestir-se, higiene oral); apostar na intervenção parental (e.g. formação a nível de ajustar as expectativas em relação aos/às filhos/as e de forma a capacitar para a adoção de estratégias para responder às necessidades dos/as mesmos/as; formação na procura ativa de emprego) e realizar uma triangulação entre os diversos profissionais, de modo a que todos contribuam para uma melhoria na qualidade de vida dos/as alunos/as e, conseqüentemente, para uma verdadeira inclusão social. Será ainda importante repensar as ideias apresentadas pelos agrupamentos e escolas, analisando a viabilidade de as apoiar, não substituindo o papel do Estado mas, sempre que possível, reforçando a sua eficácia e articulando-as entre as diferentes escolas e públicos, colmatando algumas dificuldades que existem na procura de estratégias para o trabalho com estes públicos mais vulneráveis.

Em termos globais e como sugestões futuras no âmbito da Educação Especial destacam-se: o contributo para garantir resultados de uma evolução efetiva, contínua e da qualidade de sucesso nos percursos educativos dos alunos com necessidades educativas especiais; o incremento da motivação e interesse manifestado pelos alunos e professores, através de uma maior integração dos alunos em atividades culturais, de desenvolvimento social e de encaminhamento profissional; o envolvimento mais ativo da comunidade educativa nas atividades educativas direcionadas aos alunos com NEE, bem como a valorização do seu trabalho; o aumento das parcerias eficazes e produtivas.

A partir do referido, pode-se concluir que a escola é considerado um espaço de desenvolvimento pessoal e de aquisição de conhecimentos/competências, mas também deve constituir uma ferramenta de capacitação para enfrentar o espaço além escola, tanto a nível social, como se possível, profissional.



REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ainscow, M. & César, M. (2006). Inclusive education ten years after Salamanca: setting the agenda. *European Journal of Psychology of Education*, XXI (3): 231 – 238.
- Ainscow, M. & Ferreira, W. (2003). Compreendendo a educação inclusiva: algumas reflexões sobre experiências internacionais. In Rodrigues, D. (Ed.), *Perspectivas sobre inclusão: da educação à sociedade* (pp. 103 – 116). Porto: Porto Editora.
- Ainscow, M. (2005). Understanding the development of inclusive education system. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 3(3): 5-20.
- Almeida, A. & Rodrigues, D. (2006). A percepção dos professores do 1º CEB e educadores de infância sobre valores inclusivos e as suas práticas. In Rodrigues, D. (org.). *Investigação em Educação Inclusiva* (pp. 17 – 43). Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.
- Avramidis, E. & Norwich, B. (2002). Teachers attitudes towards integration/inclusion: a review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17 (2): 129 – 148.
- Becker, H., Roberts, G. & Dumas, S. (2000). The inclusion inventory: a tool to assess perceptions of the implementation of inclusive educational practices. *Special Services in the Schools*, 16(1): 57 – 72.
- César, M. (2003). A escola inclusiva enquanto espaço-tempo de diálogo de todos e para todos. In Rodrigues, D. (Ed.), *Perspectivas sobre inclusão: da educação à sociedade* (pp. 117 – 149). Porto: Porto Editora.
- Correia, L. (1999). *Alunos com necessidades educativas nas classes regulares*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L. (2008). *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais. Um guia para Educadores e Professores*. Porto: Porto Editora.
- Costa, A.; Leitão, F.; Moragado, J. & Pinto, J. (2006). *Promoção da educação inclusiva em Portugal: fundamentos e sugestões*. Disponível em: http://redeinclusao.web.ua.pt/docstation/com_docstation/21/fl_45.pdf, acessado a 11 de agosto de 2015.
- Dysan, A. & Millward, A. (2000). *Schools and special needs: issues of innovation and inclusion*. Londres: Paul Chapman Publishing.
- Engelbrecht, P. (2006). Inclusive education in south Africa after Salamanca: Celebrating ten years of democracy. *European Journal of Psychology of Education*, XXI (3): 253-264.
- European Commission (2013). *Support for children with special educational needs*. Employment, social affairs and inclusion.
- Felgueiras, I. (1994). As crianças com necessidades educativas especiais. Como as educar?. *Inovação*, 7(1):: 23-35.
- Fisher, D.; Roach, V. & Frey, N. (2002). Examining the general programmatic benefits of inclusive schools. *International Journal of Inclusive Education*, 6(1): 63 – 78.
- Florian, L. (1998). Inclusive practice: what, why and how? In Tilstone, C.; Florian, L. & Rose, R. (Eds), *Promoting inclusive practice* (pp. 13-26). Londres: Routledge.

- Forlin, C. (2006). Inclusive Education in Australia Ten Years after Salamanca. *European Journal of Psychology of Education*, XXI (3): 265 – 277.
- Franco, V. & Apolónio, A. (2008). *Avaliação do impacto da intervenção precoce no Alentejo*. Évora: Administração Regional Saúde do Alentejo.
- Freeman, K.; Cale, R.; Frage, E., Freeman, P.; Goodrich, G. & Stelmack, J. (2007). *Case of the Patient with visual impairment*. New York: American Optometric Association
- Freeman, K.; Cole, R.; Faye E.; Freeman, P.; Goodrich, G. & Stelmack, J. (2007). *Case of the Patient with visual impairment*. New York: American Optometric Association.
- Freire, S. (2008). Um olhar sobre a Inclusão. *Revista da Educação*, 16(1): 5-20.
- Giné, C. (1998). Hacia donde va la integración? *Cuadernos de Pedagogía*, 269: 40 – 45.
- Glat, R.(2004). *Uma família presente e participativa: o papel da família no desenvolvimento e inclusão social da pessoa com necessidades especiais*. Anais do 9º Congresso Estadual das APAEs de Minas Gerais em http://www.eduinclusivapesq-uerj.pro.br/livros_artigos/pdf/familia.pdf, acessado a 15 de setembro de 2015.
- Hegarty, S. (1990). *The Education of Children na Young People with Disabilities: Principles and Practice*. Paris: UNESCO.
- Inspecção-Geral da Educação (2011). *Educação Especial: Respostas Educativas*. Lisboa: Inspecção-Geral da Educação.
- Ladeira, F. & Clucirás, S. (2002). *Compreender a baixa visão*. Lisboa: Departamento de Educação Básica do Ministério da Educação
- Leitão, Amélia (2004). *Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde*. Lisboa: Organização Mundial da Saúde.
- Lopes, A.; Correia, C.; Guardiano, M.; Dória, S.; Guimarães, M. (2011). Défice cognitivo: até onde investigar?. *Acta Pediátrica Portuguesa*, 42(5): 225 – 227.
- Ministério da Educação (2008). *Educação Especial: Manual de Apoio à Prática*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Paulo, M. (2011). *Dificuldades de Linguagem Oral/Dificuldades de Aprendizagem*. Dissertação de Mestrado. Escola Superior de Educação Almeida Garrett.
- Ribeiro, J. (2012). *A colaboração entre a família de crianças com necessidades educativas especiais e a escola: Perceções de pais e de educadores de infância/professores do 1º ciclo*. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.
- Rodrigues, D. (2000). O paradigma da educação inclusiva: reflexão sobre uma agenda possível. *Inclusão*, 1: 7-13.
- Rodrigues, D. (2006). *Inclusão e educação: Doze olhares sobre a educação*. São Paulo: Summus.
- Serrano, J. (2005). *Percurso e práticas para uma escola inclusiva*. Braga: Universidade do Minho.

Silva, F. (2004). Escola inclusiva: a educação especial em foco. *Revista da Educação Especial*, 24.

Singal, N. (2006). Adopting an ecosystemic approach for understanding inclusive education: na Indian case study. *European Journal of Psychology of Education*, XXI (3): 239 – 252.

Stainback, S. & Stainback, W. (1999). *Aulas Inclusivas*. Madrid: Narcea.

Referências legais

Declaração de Rectificação n.º 10/2008 de 7 de março. *Diário da República n.º 48/2008 - I Série*. Ministério da Educação. Lisboa.

Decreto Lei n.º 3/2008 de 7 de janeiro. *Diário da República n.º 4/2008 - I Série*. Ministério da Educação.

ÍNDICE GERAL

NOTA INTRODUTÓRIA	7
I. CONTEXTUALIZAÇÃO TEÓRICA	11
1. Conceito de inclusão	13
1.1. Implicações da Educação Inclusiva na Organização Escolar	14
1.2. Condições para as escolas inclusivas	15
2. As respostas construídas nas escolas	16
3. Educação Especial	17
3.1. Legislação e regulamentação da Educação Especial em Portugal	18
3.2. Problemas identificados na Recomendação n.º 1/2014 de 23 de junho	18
4. Intervenção em Educação Especial	20
II. ASPETOS METODOLÓGICOS	25
1. Apresentação do Questionário “Caracterização de Alunos/as com NEE no Fundão”	27
1.1. Caracterização do/a aluno/a	28
1.2. Intervenção escolar	31
1.3. Orientação escolar e profissional	32
1.4. Orientação parental	33
III. ANÁLISE DOS RESULTADOS	35
1. Caracterização dos/as alunos/as	37
1.1. Sexo	37
1.2. Idade	38
1.3. Tipificação das NEE	39
1.4. Medidas educativas	40
1.5. Necessidade de turma reduzida	41
1.6. Agrupamento de Escolas e escolas não agrupadas frequentadas no ano letivo 2012/2013	42
1.7. Fluxo de alunos/as com Necessidades Educativas Especiais	43
1.7.1. Fluxo de crianças com Necessidades Educativas Especiais na creche	43
1.7.2. Fluxo de crianças com Necessidades Educativas Especiais no estabelecimento de educação pré-escolar	45
1.7.3. Fluxo de alunos/as com Necessidades Educativas Especiais no 1º Ciclo do Ensino Básico	45
1.7.4. Fluxo de alunos/as com Necessidades Educativas Especiais no 2º Ciclo do Ensino Básico	48
1.7.5. Fluxo de alunos/as com Necessidades Educativas Especiais no 3º Ciclo do Ensino Básico	48
1.7.6. Fluxo de alunos/as com Necessidades Educativas Especiais no Ensino Secundário/Profissional	49
1.8. Local onde o/a aluno/a se encontra/passa mais tempo	53
2. Caracterização da intervenção escolar	53
2.1. Disciplinas curriculares que o/a aluno/a frequenta	53

2.2. Disciplinas não curriculares que o/a aluno/a frequenta	53
2.3. Implementação do PIT	54
2.3.1. Breve descrição do PIT	54
2.4. Realização do transporte casa-escola e escola-casa	54
2.5. Realização do transporte para as atividades fora da escola	55
2.6. Necessidade de equipamentos específicos para as atividades educativas.....	56
2.6.1. Equipamentos necessários	56
2.7. Necessidade de recursos humanos específicos para as atividades educativas	56
2.7.1. Recursos humanos necessários.....	57
3. Orientação escolar e profissional	57
3.1. Encaminhamento recomendado.....	58
4. Intervenção parental.....	58
5. Projetos e propostas da comunidade educativa.....	59
5.1. Projetos em curso	59
5.2. Recomendações/orientações.....	61
5.3. Recursos humanos e materiais	64
IV. NOTAS CONCLUSIVAS	65
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	69
V. ANEXOS	79
1. Questionário de caracterização de alunos com NEE no Fundão.....	81

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 - Distribuição dos/as alunos/as por sexo.....	37
Figura 2 - Nº de alunos/as por idade.....	38
Figura 3 - Relação entre o número de aluno/as por sexo e por idade.....	39
Figura 4 – Tipificação das NEE.....	40
Figura 5 – Medidas educativas.....	41
Figura 6 – Necessidade de uma turma reduzida.....	41
Figura 7 - Agrupamento de escolas e escolas não agrupadas frequentadas no ano letivo 2012/2013.....	42
Figura 8 - Fluxo de crianças com NEE na resposta social de creche.....	44
Figura 9 - Fluxo de crianças com NEE na resposta social de estabelecimento de educação pré-escolar.....	46
Figura 10 - Fluxo de alunos/as com NEE no 1º CEB.....	47
Figura 11 - Fluxo de alunos/as com NEE no 2º CEB.....	50
Figura 12- Fluxo de aluno/as com NEE no 3ºCEB.....	51
Figura 13 - Fluxo de alunos/as com NEE no Ensino Secundário/Profissional.....	52
Figura 14 – Implementação do PIT.....	54
Figura 15 - Realização do transporte casa-escola e escola-casa.....	55
Figura 16- Realização do transporte para as atividades fora da escola.....	55
Figura 17 - Necessidade de equipamentos específicos.....	56
Figura 18 - Necessidade de recursos humanos específicos.....	57
Figura 19 - Orientação escolar e profissional.....	58
Figura 20 – Necessidade de intervenção parental.....	59

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 – Questões e indicadores de análise da caracterização do/a aluno/a.....	28
Quadro 2 – Questões e indicadores de análise da intervenção escolar.....	32
Quadro 3 - Questões e indicadores de análise da orientação escolar e profissional.....	32
Quadro 4 - Questões e indicadores de análise da orientação parental.....	33
Quadro 5 – Materiais produzidos no âmbito dos projetos de Educação Especial no Agrupamento de Escolas Gardunha e Xisto.....	60
Quadro 6 – Propostas/recomendações do Agrupamento de Escolas Gardunha e Xisto.....	63



V. ANEXOS

1. QUESTIONÁRIO DE CARACTERIZAÇÃO DE ALUNOS COM NEE NO FUNDÃO

QUESTIONÁRIO DE CARACTERIZAÇÃO DE ALUNOS/AS COM NEE NO FUNDÃO

A. Caracterização do/a aluno/a:

1. Aluno/a (código da escola/n.º de 1 a ...).

2. Sexo.

Feminino

Masculino

3. Data de nascimento.

4. Freguesia/lugar.

5. Tipificação de NEE.

Audição

Visão

Linguagem

Cognitiva

Emocional

Neuromusculoesqueléticas e relacionadas com o movimento	<input type="checkbox"/>
Voz e Fala	<input type="checkbox"/>
Ap. Cardiovascular, Hematológicos e Imunológicos e Ap. Respiratório	<input type="checkbox"/>
Aparelho Digestivo e dos Sistemas Metabólico e Endócrino	<input type="checkbox"/>
Outra	<input type="checkbox"/>

6. Medidas educativas.

Apoio pedagógico personalizado (Art.º17º)	<input type="checkbox"/>
Adequações curriculares individuais (Art.º18º)	<input type="checkbox"/>
Adequações no processo de matrícula (Art.º19º)	<input type="checkbox"/>
Adequações no processo de avaliação (Art.º 20º)	<input type="checkbox"/>
Currículo específico individual (Art.º21º)	<input type="checkbox"/>
Tecnologias de apoio (Art.º22º)	<input type="checkbox"/>
Outra	<input type="checkbox"/>

7. Necessita de turma reduzida.

Selecione uma opção.

Sim	<input type="checkbox"/>
Não	<input type="checkbox"/>

8. Estabelecimento de ensino em que estava inserido no ano letivo 2011/2012.

9. Ano de escolaridade em que estava inserido no ano letivo 2011/2012.

10. Ano de escolaridade no ano letivo 2012/2013.

11. Agrupamento de Escolas/Escola no ano letivo 2012/2013.

12. Estabelecimento de ensino que frequenta (ano letivo 2013/2014).

13. Estabelecimento de ensino que o aluno pretende frequentar no ano letivo seguinte (2014/2015).

B. Intervenção escolar

15. Disciplinas curriculares que frequenta.

16. Disciplinas não curriculares que frequenta.

17. O/A aluno/a desenvolveu PIT?

Selecione uma opção.

Sim	<input type="checkbox"/>
Não	<input type="checkbox"/>

17.1. Se sim, faça uma breve descrição.

18. Como é realizado o transporte casa-escola e escola-casa?

Transporte Público	<input type="checkbox"/>
Transporte Individualizado	<input type="checkbox"/>
Transporte de Familiares	<input type="checkbox"/>
Outro	<input type="checkbox"/>

19. Como é realizado o transporte para as atividades fora da escola.

Transporte Público	<input type="checkbox"/>
Transporte Individualizado	<input type="checkbox"/>
Transporte de Familiares	<input type="checkbox"/>
Outro	<input type="checkbox"/>

20. O/A aluno/a necessita de equipamentos específicos para as atividades educativas?

Selecione uma opção.

Sim	<input type="checkbox"/>
Não	<input type="checkbox"/>

20.1. Se sim, que equipamentos deve disponibilizar o estabelecimento de ensino para as atividades educativas deste/a aluno/a?

21. O/A aluno/a necessita de recursos humanos específicos para realizar as atividades educativas?

Selecione uma opção.

Sim

Não

21.1. Se sim, que recursos humanos é necessário afetar?

22. Observações/recomendações.

C. Orientação Escolar e Profissional

23. O/A aluno/a está em fase prévia de orientação Escolar e/ou Profissional.

Selecione uma opção.

Sim

Não

Não, mas seria desejável que estivesse

24. Qual o encaminhamento que recomenda?

D. Intervenção Parental

25. Ao nível da família do/a aluno/a é necessário algum tipo de intervenção?

Selecione uma opção.

Sim

Não

25.1. Se sim, em que áreas?

26. Outras informações relevantes.

27. O Professor responsável pelo preenchimento do inquérito.

