Universidade do Porto

Faculdade de Ciências do
Desporto e de Educação Física

Análise do Processo de Integração dos Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Aulas de Educação Física

Artur João Domingos Ferreira

Outubro de 2000

UNIVERSIDADE DO PORTO

FACULDADE DE CIÊNCIAS DO DESPORTO E DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Análise do Processo de Integração dos Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Aulas de Educação Física

Dissertação apresentada com vista à obtenção do Grau de Mestre em Ciências do Desporto na Área de Especialização de Actividade Física Adaptada, sob a Orientação da Professora Doutora Maria Adília Sá Pinto Marques da Silva

AGRADECIMENTOS

A consecução de um estudo como este, provoca um grau de satisfação e de realização pessoal, ao qual ficam agradavelmente associadas as marcas deixadas por todos os intervenientes no processo. A todos, em geral, gostaria de expressar o meu profundo reconhecimento.

Um trabalho desta natureza, resulta de um esforço conjunto de várias pessoas, que, de uma forma ou de outra, contribuem para a sua realização. Foi, acima de tudo, uma oportunidade para criar ligações e estimular outras já existentes com os diferentes professores e amigos que se disponibilizaram incondicionalmente.

Gostaria, contudo, de manifestar o meu agradecimento em particular:

À Professora Doutora Maria Adília Sá Pinto Marques da Silva, minha orientadora, pela sua disponibilidade, indispensável orientação, ajuda e pela colaboração imprescindível na realização deste trabalho. Pela sua paciência, incentivo e amizade constante, estou eternamente grato;

Aos professores Doutores Urbano Marques, Moura e Castro e António Manuel Fonseca, pela sua disponibilidade e ajuda prestada nas diferentes etapas deste trabalho;

Aos Mestres, Jorge Fernandes e Jaime Sampaio o meu sincero agradecimento no contributo dado para a consecução desta dissertação;

Ao Nuno à Paula e à Janete que estiveram sempre presentes e disponíveis para prestar ajuda;

À Isabel pelo seu constante apoio, incentivo e carinho.

RESUMO

Este trabalho enquadra-se numa abordagem da problemática do processo de integração dos alunos com necessidades educativas especiais nas aulas de Educação Física. É uma análise contextualizada ao nível das escolas do 2º e 3º ciclo do ensino básico do Centro de Área Educativa entre Douro e Vouga.

Neste sentido, adoptámos como objectivo geral procurar analisar o processo de integração do aluno com necessidades educativas especiais, nas aulas de Educação Física, através do confronto com a legislação em vigor e do registo da opinião dos professores. Para recolha dos dados utilizámos um inquérito.

O estudo projecta-se na opinião que os professores de Educação Física têm sobre todo o processo de integração, desde a sua aplicabilidade em conformidade com a legislação vigente até à mera percepção daqueles gerada pela sua intervenção activa no espaço real.

Em conclusão e, de modo geral, podemos referir que há um esforço efectivo no sentido da integração, embora se notem falhas tanto na aplicação da legislação vigente, como no próprio esclarecimento dos profissionais envolvidos no processo.

Verificámos que existe vontade dos professores em aumentar os seus conhecimentos sobre o processo de integração, razão pela qual lançámos a sugestão para que haja um investimento neste sentido.

A integração é um processo que gera consenso quanto à sua existência e pertinência, embora este não pareça gerar grandes frutos quanto à brevidade e plenitude da sua aplicação.

ABSTRACT

This work focuses on an approach towards the problem of integration of students with special education needs in Physical Education classes at comprehensive Schools of education between Douro and Vouga (north of Portugal).

The study is based on the opinion Physical Education teachers have about the integration process, concerning both its conformity with legislation and the teacher's own perception raised from their own actual work.

Therefore we adopted as a main objective an attempt to analyse the integration process of the students with special education needs in Physical Education classes confronting it with the legislation and the opinion of teachers. We used an inquiry to gather the data.

In conclusion we can say that there is a real effort towards integration. However law is not always carried out effectively and teachers are not fully award of the whole process.

We realised that teachers wish to improve their knowledge on the integration process. That's the reason why we suggested an investment in this subject.

General agreement exists concerning the need and importance of integration.

In spite of that it seems the process of integration won't be shortly and fully accomplished.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico n.º1 – Dados referentes à questão de alunos com NEE que necessitam de equipamentos especiais de compensação

Gráfico n.º2 a) e b) - Dados referentes à questão da existência de equipamentos especiais de compensação que os alunos com NEE precisam

Gráfico n.º3 - Dados referentes à questão dos alunos com NEE que necessitam de adaptações materiais dos equipamentos já existentes

Gráfico n.º4 - Dados referentes à questão sobre a existência de adaptações materiais dos equipamentos já existentes que os alunos com NEE precisam

Gráfico n.º5 - Dados referentes à questão sobre a existência de barreiras arquitectónicas que dificultam a participação dos alunos com NEE nas aulas de Educação Física

Gráfico n.º6 - Dados referentes à questão da existência de estruturas materiais para facilitar o acesso dos alunos com NEE às aulas de Educação Física

Gráfico n.º7 - Dados referentes à questão sobre a suficiência de estruturas materiais para facilitar o acesso dos alunos com NEE às aulas de Educação Física

Gráfico n.º8 - Dados referentes à questão sobre a existência de materiais específicos para trabalhar com alunos com NEE nas aulas de Educação Física

Gráfico n.º9 - Dados referentes à questão sobre a suficiência de materiais específicos para trabalhar com alunos com NEE nas aulas de Educação Física

Gráfico n.º10 - Dados referentes à questão de alunos com NEE que necessitam de adaptações curriculares

Gráfico n.º11 a) e b) - Dados referentes à questão da existência de adaptações curriculares que os alunos com NEE precisam

Gráfico n.º12 - Dados referentes à questão de alunos com NEE que necessitam ou necessitaram de condições especiais de avaliação

Gráfico n.º13 a) e b)- Dados referentes à questão sobre a existência de condições especiais de avaliação para os alunos com NEE que o necessitem ou necessitaram

Gráfico n.º14 - Dados referentes à questão sobre qual o número de alunos por turma onde os alunos com NEE estão integrados

Gráfico n.º15 - Dados referentes à questão sobre o número de alunos com NEE por turma que requeiram atenção excepcional do professor

Gráfico n.º16 - Dados referentes à questão sobre o nível médio de aproveitamento das turmas onde os alunos com NEE estão integrados

Gráfico n.º17 - Dados referentes à questão sobre os alunos com NEE que necessitam de apoio pedagógico acrescido na disciplina de Educação Física

Gráfico n.º18 - Dados referentes à questão sobre a existência de apoio pedagógico acrescido na disciplina de Educação Física para os alunos que necessitam

Gráfico n.º19 - Dados referentes à questão sobre o conhecimento da existência do Plano Educativo

Individual dos alunos com NEE

Gráfico n.º20 - Dados referentes à questão sobre o porquê do desconhecimento da existência do Plano Educativo Individual dos alunos com NEE

Gráfico n.º21 - Dados referentes à questão sobre o estado de actualização do Plano Educativo Individual dos alunos com NEE

Gráfico n.º22 - Dados referentes à questão sobre o conhecimento da existência do Programa Educativo dos alunos com NEE

Gráfico n.º23 - Dados referentes à questão sobre o porquê do desconhecimento da existência do Programa Educativo dos alunos com NEE

Gráfico n.º24 - Dados referentes à questão sobre as Unidades Didácticas contemplarem os alunos com NEE

Gráfico n.º25 - Dados referentes à questão sobre o porquê das Unidades Didácticas não contemplarem os alunos com NEE

Gráfico n.º26 - Dados referentes à questão sobre a forma como as unidades didácticas contemplam os alunos com NEE

Gráfico n.º27 - Dados referentes à questão sobre a concordância dos professores com o processo de integração dos alunos com NEE

Gráfico n.º28 - Dados referentes à questão sobre a concordância dos professores no que concerne aos alunos com NEE beneficiarem da interacção com os restantes alunos proporcionada pela integração nestas turmas

Gráfico n.º29 - Dados referentes à questão sobre a concordância dos professores no que diz respeito aos alunos ditos "normais" beneficiarem da interacção com os alunos com NEE proporcionada pelo processo de integração

Gráfico n.º30 - Dados referentes à questão sobre a concordância dos professores quanto ao facto dos alunos com NEE serem socialmente aceites pelo resto da turma onde estão integrados

Gráfico n.º31 - Dados referentes à questão sobre a concordância dos professores pretenderem frequentar acções de formação para aumentar os conhecimentos acerca da integração de alunos com NEE

Gráfico n.º32 - Dados referentes à questão sobre a concordância dos professores do gosto em trabalhar com turmas que tenham alunos com NEE integrados

Gráfico n.º33 - Dados referentes à questão sobre a concordância dos professores de que a formação de base é suficiente para trabalhar com turmas que tenham alunos com NEE integrados

LISTA DE ABREVIATURAS

CAE	Centro de Área Educativa
E.B.	Ensino Básico
E.E.	Educação Especial
NE	Necessidades Especiais
NEE	Necessidades Educativas Especiais
OMS	Organização Mundial de Saúde
ONU	Organização das Nações Unidas
PE	Programa Educativo
PEI	Plano Educativo Individual
PL	Public Law
REE	Regime Educativo Especial
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
C.N.R.E.E.	Centro Nacional de Recursos para la Educación Especial

ÍNDICE

AGRADECIMENTOS ii

RESUMO iii

ABSTRACT iv

LISTA DE GRÁFICOS v

LISTA DE ABREVIATURAS vii

ÍNDICE viii

1 - INTRODUÇÃO 10

1.1 - CONSIDERAÇÕES PRÉVIAS 10

1.2 - JUSTIFICAÇÃO DA INVESTIGAÇÃO 12

1.3 - OBJECTIVOS DO TRABALHO 13

1.3.1 - Objectivo Geral 13

1.3.2 - Objectivos Específicos 13

1.4 - ESTRUTURA DO TRABALHO 14

2 - REVISÃO BIBLIOGRÁFICA 16

2.1 - EVOLUÇÃO DAS ATITUDES FACE ÀS PESSOAS COM NECESSIDADES ESPECIAIS 16

2.2 - EVOLUÇÃO DA LEGISLAÇÃO 30

2.3 - DO DEFICIENTE AO ALUNO COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS 45

2.3.1 - Evolução dos Conceitos Terminológicos 45

2.3.1.1 - Conceito de Lesão, Incapacidade e Deficiência/Handicap 46

2.3.1.2 - Conceito de Deficiência 47

2.3.1.3 - Conceito de Necessidades Educativas Especiais 49

2.3.2 - Identificação dos Alunos com NEE 51

2.4 - A INTEGRAÇÃO DO ALUNO COM NEE NA ESCOLA REGULAR 55

2.4.1 - A Educação e os Alunos com Necessidades Educativas Especiais 55

2.4.1.1 - Educação Física na Escola / Actividade Física Adaptada 58

2.4.1.2 - Benefícios da Integração 62

2.4.1.3 - Formação dos Intervenientes 66

2.5 - ALGUMAS CONSIDERAÇÕES FINAIS 70

3 - MATERIAL E MÉTODOS 72

3.1 - CARACTERIZAÇÃO DA AMOSTRA 72

3.2 - PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS 72

3.2.1 - Instrumentos de Investigação 72

3.3 - PROCEDIMENTOS ESTATÍSTICOS 74

4 - APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS 75

4.1 - DETERMINAÇÃO DAS NECESSIDADES DE EQUIPAMENTOS ESPECIAIS DE COMPENSAÇÃO 75

4.2 - DETERMINAÇÃO DAS NECESSIDADES DE ADAPTAÇÕES MATERIAIS DOS EQUIPAMENTOS JÁ EXISTENTES 78

4.3.- BARREIRAS ARQUITECTÓNICAS 80

4.4 - Estruturas materiais 80
4.5 - Materiais específicos 82
4.6 - Determinação das necessidades de adaptações curriculares 84
4.7 - Determinação das necessidades de condições especiais de avaliação 85
4.8 - Algumas características das turmas onde os alunos com NEE estão integrados 87
4.9 - Determinação das necessidades de apoio pedagógico acrescido 90
4.10 - Plano Educativo Individual 91
4.11 - Programa Educativo 94
4.12 - Unidades didácticas 95
4.13 - Processo de integração dos alunos com NEE 98
4.14 - Os alunos com NEE beneficiam da interacção com os restantes alunos da turma 99
4.15 - Os restantes elementos da turma beneficiam da interacção com os alunos com NEE 100
4.16 - Aceitação social dos alunos com NEE 101
4.17 - Acções de formação sobre a integração de alunos com NEE 101
4.18 - Trabalhar com turmas onde estão integrados alunos com NEE 102
4.19 - Formação de base 103
4.20 - Processo de integração dos alunos com NEE na escola regular 104
5 – DISCUSSÃO DOS RESULTADOS 107
5.1 - Discussão dos resultados relativos às questões relacionadas com o objectivo geral do trabalho 107
5.2 - Discussão dos resultados referentes às questões relacionadas com os objectivos específicos do trabalho 119
5.2.1 - Discussão dos resultados relativos à opinião dos professores sobre as condições de acesso que a escola dispõe para os alunos com NEE poderem participar nas aulas de Educação Física 119
5.2.2 - Discussão dos resultados quanto à opinião dos professores de Educação Física sobre os recursos materiais que dispõem para trabalhar com os alunos com NEE 122
5.2.3 - Discussão dos resultados quanto ao grau de rendimento escolar das turmas onde os alunos com NEE estão integrados 123
5.2.4 - Discussão dos resultados quanto às unidades didácticas contemplarem ou não os alunos com NEE 124
5.2.5 - Discussão dos resultados quanto à opinião dos professores de Educação Física relativamente ao processo de integração 126
6 - CONCLUSÕES E SUGESTÕES 137
7 - REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS 140
ANEXOS 149
Anexo I - Inquérito
Anexo II - Grelha de validação do inquérito
Anexo III - Decreto-Lei n.º 319/91 de 23 de Agosto
Anexo IV - Despacho 173/ME/ 91 de 23 de Outubro

1 - INTRODUÇÃO

1.1 - Considerações prévias

A sociedade, em diferentes épocas e culturas, foi tomando diversas atitudes face à deficiência. A sociedade não pode ser entendida com restrições, mas sim como um espaço onde todos os seus membros merecem igual respeito e iguais oportunidades de adaptação e realização psicossocial.

Neste sentido, a igualdade, pelo direito à diferença do cidadão com necessidades especiais não pode ser esquecida e, como tal, devem ser promovidas actividades que lhe possibilitem um desenvolvimento completo e harmonioso no seio da sociedade a que pertence.

Compreender uma pessoa com necessidades especiais significa, primeiro que tudo, compreendê-la como pessoa, para depois entendermos a forma como as suas capacidades poderão ajudar a aceitar e a minorar os efeitos das suas incapacidades e, assim, influenciar o seu desenvolvimento e comportamento social.

No nosso trabalho faremos alusão a dois termos em paralelo para identificar situações análogas. O termo deficiente surge quando retractamos a evolução histórica do conceito e quando utilizado pelos autores citados, por outro lado, a designação necessidades especiais é utilizado sempre que emitimos opiniões próprias, pois, defendemos este termo, e que no sistema educativo toma sentido referir necessidades educativas especiais.

Silva (1991, p. 23) refere que, "ao fazermos uma retrospectiva histórica, verificamos que o conceito geral de educação de uma criança até aos limites das suas capacidades é relativamente novo".

Avançou-se bastante, embora lentamente, desde uma época em que se eliminavam as pessoas deficientes ou com deformações até aos nossos dias, onde se avança no sentido de proporcionar ao deficiente as mesmas condições de realização e de aprendizagem sócio-cultural.

A integração actual de alunos com necessidades educativas especiais (NEE) implica, entre outras coisas, a necessidade de formar e qualificar professores, a elaboração e adaptação de currículos, a orientação e intervenção Psicopedagógica, a inovação e investigação educativa dos processos integradores, a adaptação dos recursos humanos e materiais. Situações estas que se acontecerem poderão tornar possível uma integração plena possibilitando, deste modo, ensino de melhor qualidade (Barrio, 1992; Jiménez, 1997).

A evolução dos conceitos e das atitudes face à deficiência, conjuntamente com a evolução da legislação, veio proporcionar ao aluno com NEE um processo de integração para que este sinta o estado de inclusão no meio menos restritivo possível, ou seja, na escola regular. Toda a educação passa a centrar-se na escola regular, dentro das turmas regulares, com professores regulares e apoiados quando necessário. A escola discriminativa e homogeneizada dá lugar à escola integradora e pluridiversificada.

Aos professores de Educação Física cabe um papel preponderante porque o seu espaço de intervenção é mais abrangente e interactivo. A sua relação com os alunos faz-se numa base dinâmica rodeada por matérias que obrigam a desenvolver o espírito de inter-ajuda, cooperação e até, de certa forma, despontar momentos de emoção, como a emoção de ganhar, a tristeza de perder e a alegria de simplesmente participar, dando o melhor de si.

A Educação Física poderá proporcionar a libertação de alguns preconceitos, o conhecimento real das nossas capacidades e até apontar novas formas para ultrapassar certos obstáculos.

Convictos de que a participação dos alunos com NEE nas aulas de Educação Física se tornou imprescindível, é necessário que todos nós tomemos os devidos passos no sentido de proporcionar o estado de inclusão a todos os nossos alunos.

1.2 - Justificação da Investigação

Este trabalho insere-se no âmbito do Mestrado de Actividade Física Adaptada da Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física da Universidade do Porto.

A legislação nacional actual contempla os alunos com NEE, posição reconhecida internacionalmente como correcta. Esta situação leva-nos a questionar se a realidade corresponde ao legislado, ou se estamos apenas perante uma "fachada" em que o seu interior e suporte podem ruir a qualquer instante por falta de uma arquitectura estrutural coerente e praticável de acordo com a nossa realidade.

Fará sentido falar em falta de especialização e motivação de professores, falta de recursos materiais e didácticos, falta de apoios técnicos, falta de condições suficientes de acesso aos estabelecimentos de ensino regular, falta de estruturação do próprio sistema de ensino e será que fará sentido dizer que o ensino regular responde a toda a sua população?

São todas estas questões que nos levaram a enveredar por este trabalho, com o intuito de obter resposta às questões levantadas, ou simplesmente analisá-las por forma a tomarmos conhecimento de uma fracção da realidade e, assim, podermos perspectivar pistas de entendimento num futuro próximo.

Por outro lado, uma das razões pessoais de motivação para a realização de um trabalho nesta área vem de uma experiência prática em que a enorme vontade dos professores de Educação Física não foi suficiente para conseguir proporcionar um estado de total inclusão de um aluno com NEE.

Houve processos ou sistemas que falharam, nomeadamente os órgãos de direcção da própria escola, o desinteresse por parte dos professores de algumas disciplinas (que pretendiam a exclusão física deste aluno) e, com maior pena nossa, a própria família do aluno.

Este exemplo, infelizmente, não é um caso isolado. Urge que se tomem medidas, pois os instrumentos estão construídos e é só preciso utilizá-los no sentido da integração.

1.3 - Objectivos do Trabalho

O nosso objectivo é dirigido para uma análise sobre o processo de integração segundo o registo da opinião dos professores e a sua delimitação centra-se nos alunos com NEE que frequentam as aulas de Educação Física nas escolas E.B. 2 3 do Centro de Área Educativa entre Douro e Vouga.

1.3.1 - Objectivo Geral

Análise do processo de integração dos alunos com NEE nas aulas de Educação Física através do confronto com a legislação em vigor.

1.3.2 - Objectivos Específicos

Analisar as condições de acesso que a escola dispõe para os alunos com NEE poderem participar nas aulas de Educação Física.

Analisar os recursos materiais específicos que os professores de Educação Física dispõem para trabalhar com estes alunos.

Analisar o grau de rendimento escolar das turmas onde estes alunos estão integrados.

Analisar as unidades didácticas com o intuito de verificar de que forma os alunos com NEE foram contemplados.

Analisar a opinião dos professores de Educação Física relativamente ao processo de integração.

1.4 - Estrutura do Trabalho

O nosso trabalho pretende, como acabámos de referir, analisar o processo de integração dos alunos com NEE nas aulas de Educação Física porque pensamos que sem uma reflexão profunda e concreta, debruçada em factos e situações reais de campo, indagando directamente os principais intervenientes no processo, não se consegue determinar quais as melhores vias para proporcionar o melhor processo de integração aos nossos alunos, por forma a viverem verdadeiramente o estado de inclusão.

Por conseguinte faremos uma revisão bibliográfica em que debruçar-nos-emos sobre a evolução histórica dos conceitos e das atitudes face às pessoas com necessidades especiais, de igual forma realizaremos uma abordagem sobre a evolução da própria legislação, trataremos de enunciar a evolução do processo educativo desta população até ao estado actual e por fim, faremos a articulação da actividade física adaptada com as nossas aulas de Educação Física enunciando factores inerentes a todo o processo educativo.

O capítulo "material e métodos" servirá para a caracterização da amostra, assim como para a identificação dos procedimentos metodológicos e estatísticos empregues na análise dos dados recolhidos neste trabalho.

No quarto capítulo da dissertação serão apresentados e analisados os resultados obtidos do estudo que posteriormente serão discutidos no capítulo seguinte.

Após as conclusões (ponto seis) e tendo presente os resultados encontrados, serão apresentadas algumas sugestões no sentido de contribuir para o processo de integração dos alunos com NEE nas aulas de Educação Física.

2 - REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

2.1 - Evolução das Atitudes Face às Pessoas com Necessidades Especiais

Temos por objectivo neste capítulo compreender a evolução das atitudes face às pessoas com necessidades especiais, determinar as opções feitas perante os diferentes desafios inseridos em diferenciados enquadramentos históricos, para que, de certa forma, ao entendermos o passado, possamos compreender o presente e possivelmente anteciparmos o futuro.

Autores como Kauffman e Juul (1981) consideram de grande importância a análise da história da Educação Especial, o sistema de ideias no qual ela se desenvolve e a estrutura em que está inserida.

Houve uma evolução considerável do conceito de deficiente desde os primórdios da nossa história até aos nossos dias, onde se pretende que este seja visto como um ser humano de plenos direitos e deveres, inserido numa sociedade esclarecida.

Esta evolução deu-se, segundo Lowenfeld (1973) e Kirk Gallagher (1991), em quatro grandes períodos de desenvolvimento (separação; protecção; emancipação; integração) que se estenderam ao longo de diferentes épocas da história.

Num primeiro período denominado de **separação** a sociedade primitiva via o deficiente com superstição. Este era encarado como alguém que poderia provocar situações anómalas, estava-se perante uma linha de pensamento mágico-religiosa da época.

Os egípcios louvavam os deficientes com o intuito de receber contrapartidas dos deuses, pois acreditavam que estes tinham uma via de comunicação mais estreita com eles.

As civilizações clássicas e orientais defendiam a simples eliminação dos deficientes de forma a preservar a raça e libertar a comunidade de trabalhos acrescidos, sendo a supressão uma das primeiras e primitivas segregações dos deficientes. Assa (1971) lembra-nos que em Esparta a criança deficiente era avaliada por uma comissão que se pronunciava quanto ao direito de sobrevivência consoante esta fosse bem ou mal configurada, na China os surdos eram lançados ao mar entre muitas outras barbaridades cometidas neste período. Pereira (1984a), Eichstaedt e Lavay (1992), Auxter et al, (1993) e Correia, (1997) corroboram o exposto, dizendo que em Esparta e na antiga Grécia as crianças com deficiência física eram colocadas nas montanhas e em Roma atiradas aos rios.

Por outro lado, existiam sociedades onde o extermínio de crianças deficientes à nascença era legalmente proibido. Como exemplo destas sociedades, temos no Ocidente a cidade de Tebas. Nestes casos o deficiente era venerado, como pessoa cheia de dignidade e de saber. A veneração permaneceu vários anos, dando, no entanto, origem mais tarde à figura do bobo da corte (Pereira, 1984b).

De acordo com Simon (1991) este tipo de segregação tão radical quanto definitiva viria a dar lugar a procedimentos mais suaves e mais consonantes com a moral judaico-cristã, sem no entanto desaparecer completamente.

O período da **protecção** surge com o desenvolvimento das religiões monoteístas que, por sua vez, fazem emergir um novo sentimento face ao deficiente. Para Pereira (1984b, p. 132) "o Velho Testamento e as primeiras sociedades cristãs consideravam as crianças órfãs, os idosos e os cegos como protegidos especiais da Igreja, correspondendo estes a categorias especiais na legislação, o que ainda hoje acontece em muitos países".

Acreditava-se que as pessoas que protegessem e tratassem dos deficientes estariam mais próximas de Deus, pois estes eram seus protegidos. Fundaram-se asilos, hospitais e hospícios para acolher e tratar os deficientes, assegurando os cuidados básicos em questões de alimentação e vestuário. O primeiro hospício surge em 1260, em França, fundado por S. Luís (Pereira, 1984b).

Segundo Silva (1991) e Pereira (1984b), com o surgimento do movimento reformista da Igreja os deficientes voltam a perder o estatuto de protegidos e passam a ser encarados como um indício do descontentamento divino.

A atitude desenvolvida neste período é marcada por princípios e valores socioculturais e caracterizava-se por excluir os deficientes do seio da sociedade. Em suma "longe da vista, longe do pensamento" (Fonseca, 1989, p. 217).

Já no final do Século XVI, com a grande necessidade de mão-de-obra, a legislação inclui uma lei prevendo a colocação dos deficientes como aprendizes (Pereira, 1984b; Correia, 1997).

No período da **emancipação** assiste-se ao interesse no estudo do homem incutido pelo renascimento. Dá-se a industrialização e a consequente falta de mão de obra, bem como o aparecimento de deficientes ilustres, que contribuem fortemente para dar um impulso na Educação Especial, como por exemplo o matemático Nicholas Sanderson (1682-1739), professor de matemática na Universidade de Cambridge, o engenheiro civil John Metcalf (1717-1810) e Maria Teresa Von Paradis (1759-1824), cantora e pianista famosa (Pereira, 1984). Rousseau (iluminista) com a sua filosofia social e educacional a par do aparecimento destes ilustres deficientes, criaram-se, as pré-condições para a organização da Educação Especial (ao influenciarem os pioneiros desta disciplina) e para a conquista legislativa de cidadãos de pleno direito (Pereira, 1984a).

Em Paris, na Academia das Ciências, em 1749, o português Jacob Rodrigues Pereira demonstrou que era possível ensinar crianças deficientes auditivas a ler e a falar (Fernandes, 1989). "Posteriormente o seu método foi melhorado por Abée de L'Epée na educação de um surdo e no exemplo de Maria Teresa Von Paradis, dedicou-se ao ensino dos cegos fundando em Paris a primeira escola para cegos - Institut Nacionale des Jeunes Aveugles em 1784" (Pereira, 1984b, p.133).

Um dos iniciadores da educação dos surdos, Pedro Pôncio Leão, tentou dotá-los de fala (Simon, 1991).

A educação especializada desenvolveu-se desde o século XVII até aos finais do século XIX em simultâneo com as instituições e as suas técnicas educativas. Nomes como o do abade Epée (para surdos), Valentim Henri e Louis Braille (para cegos) e Itard e Seguin (para os deficientes mentais) estão ligados a esta evolução.

Mas é em 1801 que Itard dá o mote para o início da educação especial com o início da primeira tentativa científica para educar um deficiente (Victor o selvagem de Aveyron) (Pereira, 1984b).

Também de acordo com Correia (1997), Eichstaedt e Lavay (1992) e Pereira (1984a) Itard é designado como "o pai da Educação Especial" e consta que este investiu grande parte da sua vida na recuperação de "Victor o selvagem de Aveyron", que foi encontrado nos bosques de Averyron, portador de uma deficiência mental profunda. Itard, após cinco anos de trabalho, constatou que seria impossível curar esta criança, mas o seu trabalho deu resultados bastante positivos, uma vez que, com a sua experiência, consegue sistematizar as necessidades educativas das crianças com este tipo de problemática e desenvolve programas específicos para trabalhar com elas.

Neste período surgem as primeiras escolas residenciais para deficientes visuais, auditivos e intelectuais, no entanto, nestes primeiros passos de Educação Especial o ensino público e mais tarde a escolaridade obrigatória não contemplavam a população deficiente. Esta era suportada pelas iniciativas caritativas e pelos homens de negócio com o propósito de tornar esta população produtiva a baixo custo, isto é, sem gastar dinheiro aos contribuintes.

A opção política desta época era separar estas crianças do grupo principal e predominante da sociedade. Surge, assim, a necessidade de resolver o problema da deficiência, criam-se instituições especiais e asilos, onde são colocadas muitas crianças rotuladas e segregadas em função da sua deficiência (Correia, 1997 e Pereira, 1984a).

Com o aparecimento da lei da educação obrigatória para todos surge a necessidade de resolver o problema da educação da criança deficiente. Dá-se, então, início à formação de professores nas instituições de ensino especial, criam-se associações como a associação americana de instrutores de cegos (1871) e a American Association on Mental Retardation em 1876 (Pereira, 1984a).

O pensamento pedagógico dessa época, personalizado nomeadamente em Howe, Seguin e Gallandet, reveste-se de alguma actualidade. Hallawan e Kauffman (1978), citados por Pereira (1984b), resumiram essa pedagogia nas seguintes ideias: instrução individualizada; cuidada sequência de tarefas educacionais; ênfase na estimulação e despertar dos sentidos da criança; preparação meticulosa do meio ambiente da criança; recompensa imediata por uma correcta execução e instrução de *skills* funcionais. Os mesmos autores afirmam que, todas as crianças podiam melhorar até certo ponto, devendo, assim, ser educadas na máxima extensão possível. É ainda de realçar a opinião de Howe de que a Educação Física assume um papel importante na educação dos cegos,

uma vez que estes apresentam uma grande tendência para a inactividade (Pereira, 1984a).

No final deste período, a Educação Especial caracterizava-se por ser ministrada em escolas especiais num regime de internato e direccionadas para a especificidade de cada deficiência.

Nos finais do século XIX surge o conceito de **Integração** que só é posto em prática em pleno século XX. Este período reveste-se de uma importância fulcral pelo contributo que dá no sentido da integração, tanto na velocidade com que se desenvolveu toda a forma de reflectir sobre o processo, como pelo carácter humanitário que invadiu as pessoas nos seus relacionamentos sociais, tendo por base a igualdade de direitos, oportunidades e deveres.

De acordo com Pereira (1984b), de entre vários factores que contribuíram para esta mudança de atitude em relação a esta população, foram as duas grandes guerras que originaram o aparecimento massivo de pessoas com deficiências, fazendo emergir a necessidade de reflectir sobre o significado da diferença entre pessoas ditas normais e pessoas com defecincia, bem como reflectir sobre o lugar que cada Homem ocupa na sociedade. Surgem as declarações, como a de Genebra, sobre os direitos da Criança em 1959 e dos direitos do Homem em 1948 (Eichstaedt e Lavay, 1992; Pereira, 1984a).

As sociedades atingidas confrontam-se com a necessidade de assumir responsabilidades sendo, para tal, necessário proceder a alterações legislativas e educacionais, iniciando-se assim uma fase de empenhamento e esperança (Pereira, 1984a; Auxter et al, 1993; Correia, 1997; Santos, 1997).

Outro dos factores enunciados por Pereira (1984b), prende-se com as várias opiniões opositoras à segregação no plano educativo e social que surgiram através de vários estudiosos.

Silva (1991) acrescenta ainda a importância da pressão exercida ao governo pelas pessoas com NE e seus familiares, no sentido da sua real integração.

Este conceito confere ao deficiente iguais direitos e condições de realização de aprendizagem sociocultural como o resto da população, independentemente das limitações ou dificuldades que manifestam (Silva, 1991).

A integração surge como uma preocupação humana a necessitar, acima de tudo, de respostas humanizadas que, obviamente, se reflectem e reflectirão no presente e no futuro de determinados seres humanos. Seres humanos que, independentemente das suas condições e potenciais, têm direito às mesmas oportunidades de inserção, inclusão e realização psicossocial (Fonseca, 1989).

Este período de alguma clarividência não é de todo alheio às atrocidades dignas do primeiro período uma vez que, também Hitler mandou eliminar mais de 100.000 deficientes nas "clínicas eugénicas", numa proporção de 50 mulheres por cada homem.

Outro exemplo ainda, segundo Rosen (1976) citado por Simon (1991, p. 13), fala-nos de Fernald que por volta de 1912 anunciava que "o deficiente mental é um criminoso em potência, quanto às mulheres deficientes mentais, são, em geral, agentes de propagação das doenças venéreas".

As duas guerras mundiais provocaram o aparecimento de um número bastante elevado de mutilados e de doentes psíquicos. Houve necessidade de repensar sobre a forma como os países envolvidos encaravam as consequências e tentavam remediar os flagelos

provocados por esta. Viveu-se uma fase de empenhamento e esperança, reflectida num renascimento humanista em crescimento.

De acordo com Correia (1997), as primeiras experiências de educação integrada em Portugal foram as classes especiais criadas pelo Instituto Aurélio da Costa Ferreira em 1944, destinadas a alunos com problemas de aprendizagem sob a orientação de professores especializados pelo referido Instituto.

O conceito de integração é actualmente interpretado à luz da igualdade de direitos, oportunidades e deveres de âmbito social.

Para Fonseca (1989), quando se fala de integração, no fundo quer-se dizer simplesmente interacção entre os alunos com NEE e os alunos ditos normais. Só quando se atinge uma interacção constante entre alunos com NEE e os alunos ditos normais se pode falar numa política de integração. Nenhuma razão humana e científica pode afirmar que a melhor educação dos alunos com NEE passa pela sua separação dos alunos ditos normais.

No que diz respeito ao processo de integração, segundo Soder (1981), citado por Fernandes (1996), existem três níveis de integração:

- Integração Física, que consiste em localizar uma resposta educativa num espaço arquitectónico de uma estrutura regular de ensino, não havendo quase nenhuma interacção entre os alunos das classes regulares e os alunos das classes especiais;

- Integração Funcional ou Pedagógica, consiste na participação em períodos mais ou menos longos nas actividades do grupo escolar, ou pelo menos em parte delas;

- Integração Social, quando se verifica efectivamente a participação das crianças com NEE no grupo escolar a todos os níveis:

1 - Apresentam interacções significativas com os seus colegas;

2 - Beneficiam da solidariedade, mediação e aceitação dos outros membros do grupo;

3 - Têm o sentimento de pertencer ao grupo.

Para Correia (1997, p. 19) a integração pressupõe, assim, "a utilização máxima dos aspectos mais favoráveis do meio para o desenvolvimento total da sua personalidade".

As alterações institucionais e legislativas têm caminhado no sentido da integração. Apesar disso, a situação actual não é compatível com os princípios e valores que a deviam orientar (Norwich, 1994, citado por Marques, 1997).

Temos que pensar nas capacidades e não nas dificuldades do deficiente para evoluirmos no sentido da integração (Castro, 1995).

De acordo com Williams (1995), o termo integração prevê uma colocação educativa em ambiente não restritivo, com total respeito dos direitos políticos e sociais.

A integração significa que a criança excepcional será colocada com os seus colegas normais em classes regulares, receberá serviços especiais e interagirá tanto quanto possível com os seus colegas normais num ambiente menos restritivo (Kirk e Gallagher, 1991; Secretaria de Educação Especial, 1994; Sousa, 1997).

Segundo Bayliss (1995) a integração é um processo e não um estado.

Poderemos, desta forma, referir que a integração é um processo teoricamente perfeito onde se pretende esbater as diferenças, sublinhar as capacidades e conquistar as possibilidades.

O movimento a favor da integração escolar parece-nos ter origem na evolução do sistema de valores na nossa sociedade e, segundo Simon (1981), é sem dúvida o termo "convivência" que melhor traduz esta evolução.

O processo de integração é defendido pelos diferentes autores como uma ferramenta indispensável a todo o processo de ensino, que engloba toda a população, dotando-a de competências consideradas suficientes para que todos possam enfrentar a vida com alguma confiança. A questão principal será a forma como atingir estes objectivos finais.

A última metade do século XX caracterizou-se pelo desafio que o conceito de **Normalização** trouxe à Educação Especial.

O conceito de normalização encontra-se ligado à história da Educação Especial dos países escandinavos. A sua rápida propagação pelos restantes países provocaram mudanças profundas nos sistemas de atendimento do aluno com NEE.

No Canadá é publicado, pelo Instituto Nacional para a Deficiência Mental, o primeiro livro sobre o princípio da normalização. O seu autor, Wolf Wolfensberger (1972), define este princípio como sendo o uso de meios normalizantes do ponto de vista cultural, para estabelecer e/ou manter comportamentos e características pessoais o mais normalizantes possíveis.

Numa análise sobre este princípio, o autor atrás referenciado, mostra-nos como é fácil a sua aplicabilidade a todas as pessoas com necessidades educativas, por outro lado, põe a tónica tanto nos meios como nos objectivos da normalização.

A normalização visa a criação para crianças deficientes de condições de vida, tanto quanto possível, semelhantes às condições dos outros elementos da sociedade em que se inserem, de forma a torná-los membros activos da sociedade (Lowenfeld, 1973; Secretaria de Educação Especial, 1994).

Desde que o conceito de normalização se cimentou na nossa sociedade, fruto da influência exercida pelo relatório da Sra. Mary Warnock (1978), as crianças com NEE

têm o direito a terem uma vida o mais normalizada possível, utilizando assim, todos os serviços da comunidade.

Num plano individualizado, o desenvolvimento pessoal óptimo, a auto-responsabilidade e o auto-controlo dos deficientes, só serão atingidos se for aplicado o princípio da normalização. Este princípio deve ser interpretado no sentido em que todos os deficientes deveriam atingir e aproveitar em pleno todos os benefícios e condições da vida quotidiana que está ao alcance da maioria dos membros da sociedade. O seu objectivo é, expandir as fronteiras e reduzir as barreiras, que têm segregado as crianças com necessidades educativas especiais, da sociedade.

Silva (1991, p. 26) refere que a "normalização não significa tornar "normal" o deficiente, mas sim criar-lhe condições de vida de modo que, tanto quanto possível, estas sejam semelhantes às condições dos outros elementos da sociedade onde aquele está inserido, utilizando para o conseguir uma grande variedade de serviços existentes nessa mesma sociedade".

Marques e Castro (1999, p. 6) referem que a "normalização tem sido um termo que foi entendido nos sectores mais afastados desta temática, como uma tentativa de aproximar o próprio deficiente da normalidade. Com efeito, a designação técnica significa um princípio de intervenção (processo) que vai dar origem à integração que se apresenta como um meio. Implica alterações desse meio (serviços) de forma a responder mais correctamente às necessidades colocadas pela presença de uma deficiência".

Todas as crianças devem ser educadas em meios o menos restritos possível (Sprinthall e Sprinthall, 1993).

Assim, normalização implica a utilização dos recursos de toda a sociedade, no sentido de desenvolver e reabilitar crianças com NEE, para que se sintam realizadas e minimamente independentes (Fonseca, 1989).

Segundo Sánchez e Vincente (1990), a normalização aparece, como uma certa meta a alcançar por todas as pessoas com necessidades especiais, cujas formas de vida e condições de existência quotidiana têm sido tão próximas quanto possível das circunstâncias e formas de vida da sociedade a que pertencem. A aplicação da normalização à educação não é mais do que a integração escolar.

E ainda, em conformidade com estes autores, os princípios da normalização e integração são a pedra angular dos modernos sistemas educativos.

Como conclusão diremos que normalização não significa nem pretende converter em normal uma pessoa com NE, mas sim aceitá-la tal como é, com as suas necessidades, reconhecendo-lhe os mesmos direitos que ao resto da população e oferecendo-lhe serviços realmente relevantes para que possa desenvolver plenamente as suas possibilidades e viver uma vida tão normal quanto possível.

Nos últimos anos a educação dos deficientes sofre uma evolução conceptual no sentido da **Inclusão** (Marques, 1997).

Mayor (l994, p. iii) refere que a conferência mundial sobre NEE, ao adoptar a declaração de Salamanca sobre os princípios, a política e as práticas na área das NEE e respectivo Enquadramento da Acção, inspirou-se no "princípio da inclusão" e no "reconhecimento da necessidade de actuar com o objectivo de conseguir escolas para todos, instituições que incluam todas as pessoas, aceitem as diferenças, apoiem a aprendizagem e respondam às necessidades individuais".

Na conferência Mundial sobre NEE em Salamanca (1994) foram delineadas directrizes com a finalidade de produzir um guia para os estados membros e para todas as organizações governamentais e não governamentais na implementação da declaração de Salamanca sobre os princípios, política e prática na área das NEE (Declaração de Salamanca, 1994).

Foi nesta conferência que o conceito de inclusão emergiu como o passo que faltava dar no sentido do verdadeiro processo de integração que agora se pode dar um real sentido à expressão "escola para todos".

Correia (1997) diz que, segundo vários autores, inclusão significa atender o aluno com NEE, incluindo aquele com NEE severas, na classe regular com o apoio dos serviços de educação especial. Isto quer dizer que o princípio da inclusão engloba a prestação de serviços educacionais apropriados para todas as crianças com NEE, na classe regular.

O termo inclusão "designa a organização escolar em que os deficientes são parte integrante, fazem de facto e de direito parte do ensino que se entende para todos e com qualidade. Neste sentido, o termo integração apenas significa o processo de incluir os deficientes previamente excluídos no todo global e não discriminativo" (Marques e Castro, 1999, p. 2).

Porém, o termo inclusão reforça o sentido da presença com um sentido de pertença e para Stainback e Stainback (1990); bem como para Baylisse, Van Hove, Hinz e Carro (1997) citados por Miguez (2000) transforma-se, deste modo, num estado.

De acordo com Correia (1997), a inclusão baseia-se nas necessidades da criança, vista como um todo, e não apenas na sua prestação académica.

O princípio da inclusão apela, assim, para uma escola que tenha em atenção a criança-todo, e não só a criança-aluno, e que, por conseguinte, respeite três níveis de

desenvolvimento essenciais: académico, socio-emocional e pessoal, de forma a proporcionar-lhe uma educação apropriada e orientada para a maximização do seu potencial.

A evolução referenciada neste capítulo não está terminada nem sequer gera consenso, pois, há intervenientes defensores e opositores do processo de integração, embora possamos, com alguma firmeza, dizer que o avanço no sentido da inclusão parece ser irreversível.

Para Simon (1991), os partidários da integração defendem essencialmente a necessidade de uma vida social em contacto com as crianças ditas normais, um contacto imprescindível com a realidade quotidiana. Os opositores do processo de integração defendem a necessidade de utilizar cada vez mais métodos especiais, de cuidados particulares, de aparelhos diversos e frequentemente dispendiosos que não se poderão adquirir para cada escola em particular.

Em segundo plano, poderemos ainda colocar o receio da perda de um emprego para os opositores da integração ou da diminuição dos custos para certos adversários da institucionalização, ou seja, as atitudes face à deficiência estão em constante mudança. Temos, porém, o desejo que a evolução se faça no sentido mais justo e humano visando todas as pessoas à luz da igualdade de direitos, deveres e oportunidades.

Os alunos com NEE deverão ser colocados em sistemas de ensino regular sempre que possível com um atendimento tão regular quanto possível concorrendo para uma sociabilização plena (Hallahan et al, 1994).

No dizer de Correia (1997, p. 14),"a escola está à disposição de todas as crianças em igualdade de condições e é obrigação da comunidade proporcionar-lhes um programa público e gratuito de educação adequado às suas necessidades".

A educação especial vive nestes últimos anos grandes reformulações como resultado das grandes transformações sociais, de uma revisão gradual da educação e de uma série de decisões legais históricas que se baseiam no pressuposto da igualdade.

2.2 - Evolução da Legislação

O conhecimento concreto da legislação vigente pode ser uma tarefa muito pouco atractiva, mas extremamente necessária e útil se pretendermos usufruir de todos os direitos que nos assistem. As leis não são declarações de intenções, mas sim uma norma de cumprimento obrigatório (Pablos, 1992).

A legislação vigente em matéria de educação especial já é suficientemente ampla e diversificada por forma a responder e satisfazer quase todas as necessidades educativas escolares. Não se trata de esgotar o tema sobre legislação, mas sim, de nos aproximar dos aspectos que podem e devem servir de referência do quando, quanto e como intervir.

Contemplado na Declaração dos Direitos do Homem (1948) e na Declaração dos Direitos da Criança (1959), o direito à educação implica que seja garantido a todas as crianças com deficiência o acesso ao ensino e que, ao nível básico, este seja gratuito (Ministério da Educação, 1992b; Serôdio, 1997).

Segundo Correia, (1997), as formas que garantem a educação das crianças, tendo em conta as suas necessidades educativas, são a aplicação de dois princípios fundamentais o da educação e o da igualdade de oportunidades, princípios estes que já podemos encontrar na lei de Bases do Sistema Educativo e no Decreto-Lei n.º 319/91, de 23 de Agosto.

Assim, de acordo com o Ministério da Educação (1992a), para que a igualdade de oportunidades seja possibilitada é necessário garantir a adequação dos métodos de ensino, dos meios pedagógicos, dos recursos humanos e materiais, dos espaços educativos, assim como dos próprios currículos. É necessário ainda garantir que esta intervenção seja tão precoce quanto possível, envolva a participação das famílias, vise a criança numa perspectiva ecológica, tendo em conta a sua individualidade própria e as características do meio em que está inserida, e que resulte, sempre que necessário, da colaboração directa ou indirecta de diferentes profissionais das áreas da Educação, Saúde e Segurança Social, actuando numa base multiprofissional e transdisciplinar (Ministério da Educação, 1992a; Correia, 1998).

Após a Segunda Grande Guerra e de acordo com Silva (1991), os países, de uma forma geral, apoiaram as classes especiais e todos os serviços para crianças deficientes em escolas públicas. Este apoio debateu-se com a contrariedade de não encontrar profissionais qualificados nem conhecimento suficiente para trabalhar nestas áreas.

Foi nos Estados Unidos da América que se deu um grande impulso à educação especial, com o surgimento de uma lei que proporcionava a formação de pessoal profissionalizado e, simultaneamente, se desenvolvia investigação nesta área. O aparecimento da célebre lei "Public Law" 94-142 deu o impulso final na educação destas crianças.

Correia (1997) reforça a ideia, afirmando que a tendência de integração da criança com NEE na escola pública culminou com a publicação da PL 94-142, aprovada pelo congresso dos Estados Unidos da América em 1975.

Esta lei federal obrigou a que os sistemas educativos de todos os estados melhorem substancialmente os seus serviços de educação especial, criando estruturas sólidas que promovam a igualdade de oportunidades educacionais para todas as crianças com NEE.

As disposições da PL 94-142 foram exportadas para outros países, nomeadamente no que diz respeito ao plano educativo individualizado, à protecção nos procedimentos de avaliação, à noção e implementação do meio menos restritivo possível ao processo adequado e à equipa multidisciplinar.

Segundo Correia (1997), citando Turnbull e Turnbull (1986), a PL 94-142 produziu efeitos duradoiros, transitou-se de uma situação em que o aluno tinha que se adaptar à escola, para a situação em que cabe à escola a responsabilidade de se adaptar ao aluno.

Os alunos deficientes passam a ser integrados na escola de forma mais apropriada, em vez de serem excluídos dos programas escolares, sob o simples pretexto de apresentarem qualquer tipo de problema que comprometa o seu desempenho.

Em Portugal só em 1976 é que se publica a primeira legislação sobre deficientes e em 1977 surge o Secretariado Nacional de Reabilitação como forma de responder e de pôr em prática o artigo 71 da Constituição da República Portuguesa (Silva, 1991).

Segundo Silva (1991), as decisões judiciais, em conjunto com as acções legislativas e com o surgimento de críticas contra as classes especiais, incentivaram o movimento em prol da integração.

Com a Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro, verificaram-se grandes transformações na concepção de educação integrada.

O aluno integrado passa a usufruir de direitos que até então não usufruía, pode desfrutar de currículos adaptados ou alternativos e a utilizar um leque mais vasto de serviços e estruturas educativas dentro das escolas regulares prestadas pelos professores de apoio,

pelos professores do ensino regular e pela própria escola. São criadas equipas de educação especial que têm por objectivo o despiste, a observação e o encaminhamento de crianças e jovens com necessidades educativas, derivados de problemas físicos ou psíquicos.

Posteriormente, a Lei de Bases da Prevenção e da Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência, Lei n.º 9/89, de 2 de Maio, surge com o objectivo de "promover e garantir o exercício dos direitos que a Constituição da República Portuguesa consagra nos domínios da prevenção da deficiência, do tratamento, da reabilitação e da equiparação de oportunidades da pessoa com deficiência". Definindo no capítulo I, o conceito de pessoa com deficiência e o conceito de reabilitação.

A preocupação pelo sucesso escolar e pelo fraco índice de escolarização dos alunos com necessidades educativas específicas espelham-se no Decreto Lei n.º 35/90, de 25 de Janeiro, que pretende garantir as condições educativas adequadas a estes alunos em todo o percurso de escolaridade obrigatória.

Os serviços de psicologia e orientação surgem com o Decreto Lei n.º 190/91, de 17 de Maio. Estas unidades especializadas de apoio educativo têm um papel fundamental na avaliação, planeamento educativo e no apoio psicopedagógico aos alunos com necessidades educativas específicas.

Mas é o Decreto Lei n.º 319/91, de 23 de Agosto, que vem dar suporte legal às escolas para agirem no atendimento dos alunos com NEE. O referido Decreto Lei vem actualizar e alargar a legislação que regula a integração dos alunos com NEE, remetendo os diplomas vigentes até então como "ultrapassados e de alcance limitado". Este diploma surge como uma evolução dos conceitos resultantes do desenvolvimento das experiências de integração, destacando-se as seguintes considerações:

- "A substituição da classificação em diferentes categorias, baseada em decisões de foro médico, pelo conceito de «alunos com necessidades educativas especiais», baseado em critérios pedagógicos;

- A crescente responsabilização da escola regular pelos problemas dos alunos com deficiência ou com dificuldades de aprendizagem;

- A abertura da escola a alunos com necessidades educativas especiais numa perspectiva de «escolas para todos»;

- Um mais explícito reconhecimento do papel dos pais na orientação educativa dos seus filhos;

- A consagração, por fim, de um conjunto de medidas cuja aplicação deve ser ponderada de acordo com o princípio de que a educação dos alunos com necessidades educativas especiais deve processar-se no meio menos restritivo possível, pelo que, cada uma das medidas só deve ser adoptada quando se revela indispensável para atingir os objectivos educacionais definidos".

O Regime Educativo Especial, definido e regulamentado neste Decreto Lei pelo Despacho n.º 173/91 de 3 de Outubro, prevê a adaptação das condições em que se processa o ensino/aprendizagem dos alunos com NEE (Carneiro, 1991; Ministério da Educação, 1992d; Sousa, 1996; Correia, 1997).

Estas adaptações traduzem-se num conjunto de medidas categorizadas da seguinte forma:

- (artigo 3º) - Equipamentos especiais de compensação – Fazem parte desta categoria os materiais didácticos especiais tais como livros em braille ou ampliados, material audiovisual, equipamentos para leitura escrita e cálculo e os dispositivos de compensação individuais ou de grupo, tais como auxiliares ópticos ou acústicos,

equipamento informático adaptado, máquinas de escrever braille, cadeiras de rodas e próteses.

- (artigo 4º) - Adaptações materiais – visa a eliminação de barreiras arquitectónicas; adequação das instalações às exigências da acção educativa; adaptação do mobiliário.
- (artigo 5º) - Adaptações curriculares – corresponde à redução parcial do currículo e/ou dispensa da actividade que se revele impossível de executar em função da deficiência.

De acordo com Bueno e Resa (1995), se o professor, para dar respostas adequadas necessitar de realizar adaptações curriculares, terá de tomar em consideração as adaptações na avaliação, na metodologia, no processo de ensino-aprendizagem, nos objectivos e nos conteúdos.

- (artigo 6º) - Condições especiais de matrícula – possibilidade de efectuar a matrícula na escola adequada, independentemente do local de residência do aluno, dispensa dos limites etários existentes no regime educativo comum e matrícula por disciplinas.
- (artigo 8º) - Condições especiais de avaliação – correspondem às seguintes alterações ao regime educativo comum: tipo de prova ou instrumento de avaliação, forma ou meio de expressão do aluno, periodicidade, duração e local de execução.

Neste sentido, devem adaptar os procedimentos e instrumentos de avaliação, seleccionando aqueles que possam ajudar-nos a detectar o nível de aprendizagem do aluno, respeitando os ritmos e capacidades de aprendizagem de cada um.

- (artigo 9º) - Adequação na organização de classes ou turmas – o número de alunos das turmas que integrem alunos com NEE não pode ser superior a 20, e estas não

devem incluir mais de 2 alunos com NEE por turma, salvo casos excepcionais adequadamente fundamentados.

- (artigo 10°) - Apoio pedagógico acrescido – consiste num apoio lectivo suplementar individualizado ou em pequenos grupos e é de carácter temporário.
- (artigo 11°) - Ensino especial – visa reforçar a autonomia individual do aluno com NEE e pode assumir os seguintes tipos de currículo: **currículos escolares próprios** têm como padrão os currículos do regime educativo comum, sofrendo apenas adaptações segundo o grau e tipo de deficiência e os **currículos alternativos** substituem os currículos do regime educativo comum e destinam-se a proporcionar a aprendizagem de conteúdos específicos.

Citando Correia (1997, p. 30), relativamente à Medida Ensino Especial, esta consiste "num conjunto de procedimentos que visam o atendimento educativo de alunos que necessitam de um currículo escolar próprio (ou adaptado); aprendizagem de técnicas específicas que lhes permitam o acesso ao currículo regular; aprendizagem sistematizada de competências que promovam a sua autonomia e integração pessoal e um currículo alternativo."

De acordo com as necessidades educativas de cada aluno será determinado qual destes procedimentos é mais adequado ou se é necessário combinar mais do que um procedimento (Fino e Nuno, 1994). A orientação que deve determinar esta decisão deve ser a que preside ao Decreto Lei n.° 319/91 no seu conjunto, ou seja, a máxima integração, a utilização dos recursos menos restritivos possíveis e a máxima adequação às NEE em causa (Ministério da Educação, 1992b).

Os currículos escolares próprios ou adaptados têm como padrão os currículos regulares, mas contêm adaptações que consistem em eliminar alguns itens de algumas disciplinas,

reforçar determinados itens ou de determinadas disciplinas, introduzir itens diferentes em algumas disciplinas, modificar o tempo previsto para a aprendizagem do currículo escolar, no seu todo ou relativamente a determinadas disciplinas e dispensar a frequência e/ou avaliação de algumas disciplinas (Ministério da Educação, 1992b; Sousa, 1996).

Os mesmos autores referem ainda que, dos currículos escolares próprios, pretende-se que os objectivos mínimos do programa de ensino regular sejam atingidos.

Nos currículos alternativos, o estabelecimento de metas diferentes de aprendizagem e o ensino de matérias específicas não invalidam que, na medida do possível, o aluno participe nalgumas disciplinas em turmas regulares e que tome parte em diferentes actividades desenvolvidas pela escola, embora com objectivos adequados às suas capacidades (Sousa, 1996). Isto porque este currículo tem como objectivos promover o desenvolvimento da autonomia pessoal e social, conducente a uma maior integração a nível familiar, comunitário e laboral e contribuir para uma maior dignidade e qualidade de vida (Ministério da Educação, 1992b; Cunha et al, 1994).

Ao longo da escolaridade, a resposta às NEE dos alunos pode conduzir a uma maior especificidade das áreas curriculares e a uma maior ênfase na preparação para a vida pós-escolar, podendo esta preparação assumir a forma de estágio em situação laboral (Simon, 1991; Sousa, 1996).

Segundo o Ministério da Educação (1992b, p.20),"quando um aluno não tem capacidade de aceder ao currículo regular, mesmo que adaptado, é necessário que disponha de um currículo alternativo elaborado de modo a responder às suas NEE".

Assim, os currículos alternativos substituem os currículos de regime educativo comum e destinam-se a proporcionar a aprendizagem de conteúdos específicos (Sousa, 1996).

A possibilidade de aplicação de um currículo alternativo vem permitir que um aluno com deficiência intelectual possa frequentar uma escola de ensino regular (Ministério da Educação, 1992b; Correia, 1998; Sousa, 1996).

Os mesmos autores afirmam que a frequência de uma escola do ensino regular traz benefícios ao aluno: integra-o num ambiente mais normalizante; contacta com um maior número de alunos sem deficiência e pode ser integrado em turmas do ensino regular, frequentando actividades comuns.

O Decreto Lei n.º 319/91, ao estabelecer a possibilidade de aplicação destes currículos, abre, de facto, a escola regular a alunos que de outro modo não poderiam ter nela lugar. Uma escola para todos tem de ser uma escola em que são aceites e respeitadas as diferenças individuais e em que são procuradas as respostas adequadas para cada caso, mesmo que seja necessário recorrer a percursos educativos muito diferentes dos estabelecidos para a generalidade da população escolar (Ministério da Educação, 1992b).

O recurso ao currículo alternativo só deve ser adoptado em último caso, uma vez esgotadas as possibilidades de utilização de adaptações curriculares, aliadas, ou não, a aprendizagens de técnicas ou de matérias específicas (Sousa, 1996).

O Plano Educativo Individual, de acordo com o artigo 15º do Decreto Lei n.º 319/91, consiste num documento onde constam obrigatoriamente os seguintes elementos: "identificação do aluno; resumo da história escolar e outros antecedentes relevantes, designadamente grau de eficácia das medidas menos restritivas anteriormente adaptadas; Caracterização das potencialidades, nível de aquisições e problemas do aluno; Diagnóstico médico e recomendações dos serviços de saúde escolar, se tal for

adequado; Medidas do regime educativo especial a aplicar; Sistema de avaliação da medida ou medidas aplicadas e a data e assinatura dos participantes na sua elaboração".

Um PEI deve obedecer aos princípios gerais seguintes: ser individualizado (adequar-se à situação específica de cada aluno); visar a máxima integração do aluno; optar, prioritariamente pelas medidas menos restritivas; e reflectir sobre as aspirações dos pais (Ministério da Educação, 1992b; Cunha et al, 1994; Sousa, 1996).

O PEI tem por objectivos: "garantir aos alunos com NEE as condições de aprendizagem e de frequência escolar consideradas mais adequadas; Orientar a intervenção do educador ou do professor e dos restantes elementos implicados no PEI; Clarificar a responsabilidade de cada interveniente no processo educativo e facilitar a coordenação entre todos eles; Facultar o acesso às medidas tomadas para cada aluno, por parte dos pais e de outros intervenientes no processo educativo; Permitir que o Órgão de Direcção Gestão e Administração da Escola conheça as medidas propostas, no seu conjunto, de modo a poder pronunciar-se sobre elas e a empregar os esforços necessários no sentido de facilitar a sua execução; Possibilitar uma avaliação quer do aluno quer do processo educativo, com base num plano previamente elaborado." (Ministério da Educação, 1992b, p.5).

Após a análise do referido PEI é necessário, no âmbito, escolar proceder à elaboração do Programa Educativo que consiste num documento elaborado pelo professor de Educação Especial com a colaboração dos professores de ensino regular e de outros técnicos (sempre que for caso disso), em que se especifica, segundo o Decreto Lei 319/91 no artigo 16º, que "o nível de aptidão ou competência do aluno nas áreas ou conteúdos curriculares previstos no plano educativo individual; os objectivos a atingir; as linhas metodológicas a adoptar; o processo e respectivos critérios de avaliação do aluno; o nível de participação do aluno nas actividades educativas da escola; a

distribuição das diferentes tarefas previstas no programa educativo pelos técnicos responsáveis pela sua execução; a distribuição horária das actividades previstas no programa educativo; a data do início, conclusão e avaliação do programa educativo; a assinatura dos técnicos que intervieram na sua elaboração."

Os objectivos do PE são os seguintes: organizar a intervenção educativa; permitir que sejam reconhecidas, por todos os intervenientes envolvidos no processo educativo as metas que se pretendem atingir com a aplicação de currículos próprios (adaptados) ou alternativos; orientar o trabalho dos professores especificando o que se pretende ensinar, os objectivos a atingir e os meios a utilizar; facilitar a avaliação do aluno e, consequentemente, do programa educativo delineado (Ministério da Educação, 1992b).

Um PE deve obedecer aos princípios gerais seguintes: ser individualizado (delineado para um aluno determinado, tendo em conta as suas necessidades específicas de educação e o contexto em que se desenvolve a sua vida familiar, escolar e social); visar a máxima integração e normalização do aluno; basear-se no princípio de um ensino para o êxito, apresentando-se as actividades à medida que possam ser executadas (Ministério da Educação, 1992b; Sousa, 1996).

Note-se que a elaboração de um PE para cada aluno não invalida que se possa e deva intervir com grupos de alunos, seja no âmbito da classe regular, seja no âmbito de uma sala de apoio ou de uma classe especial. Assim, para além do PE de cada aluno, o professor pode elaborar programas para o grupo ou para a classe (Ministério da Educação, 1992b).

O Decreto Lei que temos vindo a analisar é utilizado como o instrumento que apoia e suporta a escola regular no esforço que ela desenvolve, no sentido de atender adequadamente todos os alunos mesmo aqueles que sejam portadores de uma ou mais

deficiências, numa perspectiva da escola para todos (Carneiro, 1991; Ministério da Educação, 1992b; Sousa, 1997).

Para Correia (1997), a lei apresenta, no entanto, algumas omissões ou ambiguidades ao não incluir as categorias de Educação Especial nem operacionalizar conceitos como os de "situações mais/menos complexas", o que gera alguma confusão na sua interpretação, criando dificuldades na definição da problemática do aluno e na prestação de serviços mais adequados.

A lei, ainda segundo o autor, é pouco consistente quanto a formas de actuação nos "casos menos complexos", o que pode dar azo ao aparecimento de falhas na intervenção em casos de necessidades educativas ligeiras os mais numerosos, arrastando e agravando a problemática do aluno. Esta lacuna pode suscitar que o apoio seja dado somente aos casos de deficiência ou outros, supostamente, "mais complexos".

O Ministério da Educação (1992a, p. 13) refere que o direito de participar na sociedade deve ser garantido desde as primeiras idades, traduzindo-se, antes de mais, no direito da criança com deficiência viver no seu ambiente familiar e na comunidade em que a família reside, sem deixar, por isso, de usufruir das respostas educativas de que necessita, ou seja:

- "No que respeita a crianças e jovens em idade escolar, este direito implica a participação, tão plena quanto possível, da escola e da classe regular em contacto com crianças não deficientes.
- O recurso a medidas mais restritivas, tais como, sala de apoio, classe especial, ou escola especial só deve ser adoptado depois de esgotadas todas as possibilidades de utilização de adaptação da classe ou da escola regular. Quando tal opção se verifique, deve ser de duração tão curta quanto possível e deve ser acompanhada de

medidas que assegurem sempre uma comunicação e convívio com crianças não deficientes.

- O direito a participar na sociedade traduz-se, ainda, por uma preparação adequada para uma vida pós-escolar, que proporcione uma autonomia, tão plena quanto possível, na vida familiar, nas actividades de lazer, na utilização dos recursos da comunidade e na vida profissional".

Quanto às barreiras arquitectónicas e, segundo Beja et al, (1981) são todos os obstáculos que condicionam a mobilidade do cidadão deficiente. É a inadequada concepção arquitectónica das edificações que coloca obstáculos difíceis de ultrapassar.

De acordo com o Conselho da Europa (1994), citado por Pereira e Espadinha (1998), a acessibilidade traduz-se na igualdade de oportunidades, tanto no acesso como na utilização do meio envolvente.

Segundo a International Rehabilitation (1981), todos os sistemas da sociedade deverão ser abertos aos deficientes, pois de acordo com Pereira e Simões (1998) ainda existem demasiadas barreiras contra a total participação dos deficientes.

As preocupações legislativas, quanto à eliminação das barreiras urbanísticas e arquitectónicas, começam por responder ao n.º 2 do artigo 71 da Constituição, que diz ser do Estado a competência e obrigação de tornar efectiva a realização dos direitos dos cidadãos com deficiência, impondo assim, acções ao Estado de que este não se pode eximir. Através do Decreto Lei n.º 43/82, de 8 de Fevereiro, veio alterar vários preceitos do regulamento geral das edificações urbanas, consagrando normas técnicas sobre acessibilidade.

O Decreto Lei n.º 257/89, de 5 de Agosto, artigo 25º, refere a possibilidade de, nos estabelecimentos de ensino serem efectuadas adaptações materiais, mediante a

eliminação de barreiras arquitectónicas, por forma a permitir que os alunos com NEE frequentem estabelecimentos públicos, nos termos do Decreto Lei n.º 319/91, de 23 de Agosto, nomeadamente no artigo 4º.

O Decreto Lei n.º 123/97, de 22 de Maio, vem reforçar e actualizar as normas vigentes quanto à acessibilidade, nomeadamente na sua fiscalização e respectivas coimas e sanções disciplinares, quando estas não se cumprirem.

E ainda respeitante à acessibilidade, temos o Decreto Lei n.º 118/99, de 14 de Abril, que "estabelece o direito de acessibilidade dos deficientes visuais acompanhados de cães-guia a locais, transportes e estabelecimentos de acesso público, assim como, as condições a que estão sujeitos estes animais quando no desempenho da sua missão".

Uma das primeiras dificuldades que poderemos encontrar em alunos com deficiências motoras e visuais na escola regular é o acesso às diferentes instalações e serviços. Na maioria dos casos surgem bastantes dificuldades, às quais têm que se dar respostas e soluções adequadas a cada caso (Bueno e Resa, 1995).

Para Castro (1995, p.46) o "acesso pressupõe possibilidade e conquista com mais ou menos dificuldades".

A construção de novos locais, ou transformação dos já existentes, encontra muita resistência, sendo o principal motivo alegado a dificuldade de se conseguirem recursos financeiros ou de se investir muito para tão pouco! (Manuel, 1994).

Beja et al, (1981, p. 11) refere que "uma escola ou qualquer outro edifício só será, na verdade, Edifício Público se oferecer a todos iguais condições de acesso, funcionalidade e conforto, em resumo se estiver sem discriminações, ao serviço da comunidade"

Relativamente à vertente desportiva, a legislação mais recente saiu em 17 de Junho de 1997 pela portaria n.º 393, e reporta-se à valorização e gratificação dos cidadãos

deficientes na prática desportiva em competições internacionais, complementando desta forma o Decreto Lei n.º 125/95, de 31 de Maio, e a portaria n.º 953/97, de 4 de Agosto, que fixou o montante dos prémios a atribuir.

Segundo Hallahan et al, (1994) o estado de inclusão só é possível se esta ocorrer na escola regular da sua de residência ou seja na escola que a criança eventualmente frequentaria se não tivesse NEE.

As necessidades dos alunos deverão ser satisfeitas nas suas próprias zonas escolares, o que, por seu lado, significa que estes locais terão que ser dotados de meios materiais e humanos capazes de responder com qualidade às exigências de todos os alunos.

Desta forma, as crianças têm o direito de frequentar a escola normal da sua residência, a qual deverá estar preparada, de acordo com o Decreto Lei 319/91, de 23 de Agosto, mais propriamente no artigo 2º, para criar as adaptações das condições em que se processa o ensino/aprendizagem destes alunos.

Neste contexto, e tendo em conta a legislação vigente e as tendências científicas e pedagógicas actuais, torna-se claro que deve ser a escola regular a proporcionar as condições tendencialmente ideais para que o ensino da criança com NEE se desenrole no mesmo ambiente da criança sem NEE (Correia, 1997).

Na óptica do mesmo autor surge, assim, uma "nova realidade", em que a criança com NEE tem o direito de, sempre que possível, ser educada na classe regular. A educação de todos os alunos, independentemente dos problemas de aprendizagem que cada um deles possa apresentar, é da responsabilidade da escola regular.

2.3 - Do Deficiente ao Aluno com Necessidades Educativas Especiais

2.3.1 - Evolução dos Conceitos Terminológicos

A terminologia utilizada para definir uma qualquer situação das nossas vidas poderá ser expressa através de termos muito díspares e diversificados. E, se a situação em causa se revestir de uma característica menos agradável ou pelo menos um pouco incómoda, deparamo-nos com formas ainda mais diversificadas para a definir.

A terminologia utilizada na área da deficiência, no seguimento do que já foi referenciado, é bastante diversificada e sofreu ao longo dos tempos grandes modificações.

Silva (1991, p. 23) considera que "a variedade terminológica no tocante àqueles que se desviam da média (deficientes, excepcionais, inadaptados, diferentes, com NEE ou específicas, em desvantagem ou ainda portadores de um handicap) é, em si mesma, um reflexo das mudanças sociais e, simultaneamente, a prova da necessidade de existência de um consenso geral no tocante a esta problemática".

Por seu lado, os autores Marques e Castro, (1999, p. 2) dizem que "a utilização de terminologias tão distintas, Deficiência e Excepcional, NEE, Handicap, Defectologia, Desvantagem e Dificuldades de Aprendizagem radicam-se na diferente origem, médica, psicológica, social e pedagógica".

E ainda, segundo Pablos (1992) ao longo dos tempos tem-se assistido ao aparecimento e subsequente desaparecimento de um vastíssimo leque de designações para identificar os alunos com NEE, desde deficientes, subnormais, diminuídos, incapacitados, diferentes, etc.. Poder-se-á pensar, seguindo a mesma linha de pensamento, que é lançado para a confusão sociolinguística mais um nome e que, por sinal, ainda mais comprido que os outros. Não acreditamos que seja para confundir mais mas, efectivamente, a designação

de aluno com necessidades educativas especiais é tão extensa que até já utilizamos a abreviatura NEE. Quem sabe se quando não necessitarmos de referências diferenciadas simplesmente lhes chamaremos pessoas, crianças ou alunos, acabando com estas polémicas de nomenclatura.

2.3.1.1 - Conceito de Lesão, Incapacidade e Deficiência/Handicap

Termos como lesão, incapacidade e deficiência/handicap, geram alguma dessincronia e lançam alguma confusão no turbilhão sociolinguístico quanto ao seu verdadeiro significado.

Parece-nos importante referir que a Organização Mundial de Saúde (1980) tenta gerar consenso ao publicar uma classificação para estes termos, em que define que, a lesão será uma anomalia da estrutura ou da aparência do corpo humano e do funcionamento de um órgão ou sistema, seja qual for a sua causa. Em princípio a lesão constitui um distúrbio de ordem orgânica (ex: amputação de um membro).

Relativamente ao conceito de incapacidade, esta mesma organização refere ser o que reflecte as consequências da lesão no que concerne ao rendimento funcional e da actividade do indivíduo. Desse modo, a incapacidade representa uma perturbação no plano pessoal (ex: redução da sua capacidade motora).

No dizer de Fernandes (1996), a incapacidade caracteriza-se pela ausência (devido a uma deficiência) da capacidade de realizar uma actividade dentro dos parâmetros normais para um ser humano. Destacam-se as incapacidades comportamentais, de comunicação, cuidados pessoais e locomoção.

No que diz respeito à deficiência/handicap, a Organização Mundial de Saúde (1980) define-as como limitações experimentadas pelo indivíduo em virtude da lesão e da

incapacidade. A deficiência/handicap revê-se na inter-relação do indivíduo com o seu meio (ex: limitação da possibilidade de participar em pleno na vida em comunidade).

Marques e Castro (1999, p. 2) dizem que "handicap reporta-se às limitações vivenciadas pelo indivíduo em virtude da lesão e da incapacidade".

Por conseguinte, Fernandes (1996), refere que Handicap é a consequência social devido a uma deficiência, ou a uma incapacidade, que impede o desempenho normal no contexto social. Consideram-se os handicap de orientação, independência física, mobilidade ocupacional, integração social e auto-suficiência económica.

2.3.1.2 - Conceito de Deficiência

Caracterizar o que é a deficiência tem sido um processo alvo de discussões e controvérsias dada a dificuldade em obter uma definição que contenha todos os aspectos relevantes dessa questão (Ferreira e Botomé, 1984).

Na Lei de Bases de Prevenção e da Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência podemos verificar como é definido o conceito de deficiência em termos legislativos, citando o artigo 2º:

- "Considera-se pessoa com deficiência aquela que, por motivo de perda ou anomalia, congénita ou adquirida, de estrutura ou função psicológica, intelectual, fisiológica ou anatómica susceptível de provocar restrições de capacidade, pode estar considerada em situações de desvantagem para o exercício de actividades consideradas normais tendo em conta a idade, o sexo e os factores socioculturais dominantes.

- As pessoas com deficiência não constituem grupos homogéneos, pelo que, exigem a definição de respostas específicas que vão ao encontro das suas necessidades diferenciadas e identificadas.

- A identificação da situação de deficiência e consequente orientação e encaminhamento decorrem de um diagnóstico precoce que tem carácter multidisciplinar".

Segundo textos da ONU (1983), o deficiente é "toda a pessoa em estado de incapacidade de prover por si mesma, no todo ou em partes, as necessidades de uma vida pessoal ou social normal, em consequência de uma deficiência congénita, ou não, das suas capacidades físicas ou mentais".

Neste contexto, e no dizer de Fernandes (1996), entende-se por deficiência a perda ou mau funcionamento de uma estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatómica. Estas podem ser inatas, adquiridas, permanentes ou temporárias. Destas, destacam-se as deficiências intelectuais, linguagem, audição, visão e músculo - esqueléticas.

O termo deficiência, de acordo com Marques e Castro (1999, p. 6), "designa os indivíduos portadores de uma lesão, incapacidade e handicap segundo as definições e recomendações da OMS, com a reserva de tais definições não constituírem suficiente consenso devido aos limites e parâmetros justificativos não se encontrarem uniformizados em todos os países".

Segundo a Organização Mundial da Saúde (1980) a deficiência corresponde a uma perda de substância ou alteração de uma função ou de uma estrutura psicológica, fisiológica ou anatómica.

Por conseguinte, citando Marques e Castro (1999, p. 2) "a deficiência refere-se a um desvio permanente da normalidade, entendida e classificada pelos médicos e/ou psicólogos".

Para os mesmos autores, devem-se destacar os aspectos positivos, por forma a potencializar o seu desenvolvimento em vez de nos preocuparmos com as suas limitações e percas de capacidade.

E pensamos ser neste último aspecto que reside todo o significado do termo que temos vindo a tratar. Referenciar, destacar, enunciar, os aspectos realmente importantes do indivíduo que nos ajudam, a nós educadores, a desenvolver actividades adaptadas às potencialidades e não às suas limitações.

2.3.1.3 - Conceito de Necessidades Educativas Especiais

Como anteriormente referimos, com o Decreto-Lei 319/91 de 23 Agosto, introduziu-se uma mudança a nível terminológico e conceptual, através do qual se deixa de lado a deficiência, para passar a falar-se de Necessidades Educativas Especiais (Carneiro, 1991; Matos, 1991; Sousa, 1997).

O termo NEE encontra-se inserido nas Necessidades Especiais, só que, de um modo específico estes são crianças com NE que estão sob um processo de educação institucional e obrigatório, embora haja autores que defendam que esta designação poderá estender-se ao longo do tempo e da vida, uma vez que o processo educativo poderá ser compreendido durante toda a vida de uma pessoa.

Segundo Marques e Castro (1992) o termo necessidades especiais é abrangente e envolve as NEE, as deficiências e os indivíduos portadores de quaisquer lesões ou incapacidades, temporárias ou definitivas, que impliquem formas de intervenção especializada, no sentido de compatibilização com um estilo e uma qualidade de vida ajustado.

No entender de Pablos (1992); e Niza (1996) citado por Fernandes (2000), a designação de NEE deve afastar-se o mais possível de aspectos diferenciadores. Uma necessidade

educativa é descrita como aquilo que é essencial para atingir os objectivos da educação. Assim sendo, todos os alunos têm necessidades educativas, uns mais do que outros, uns mais específicos do que outros, ainda uns durante um determinado período de tempo e outros para sempre.

Rodrigues (1986) entende que a classificação dos alunos com NEE faz-se de forma categorial, isto é, e como exemplo: todos os deficientes mentais são iguais, foram assim rotulados. Segundo o autor, a categoria dá-nos uma perspectiva errada, pois transmite-nos a ideia que tudo o que está dentro da categoria é igual.

Quando falamos em heterogeneidade, a população dita normal diferencia-se pelo seu genótipo e fenótipo. Na população deficiente esta heterogeneidade é ainda maior, uma vez que ao genótipo e ao fenótipo junta-se a característica da deficiência de que são portadores (Rodrigues, 1986).

A teoria das NEE tem uma perspectiva não categorial, isto é, não rotula os indivíduos, mas refere que tem necessidades educativas especiais. Obriga, assim, a que os profissionais digam quais as dificuldades que os indivíduos apresentam.

Com efeito, no nosso meio de natureza pedagógica faz sentido falar apenas em NEE (Marques e Castro, 1992).

Se compreendermos o aspecto educativo prolongado no tempo e no espaço, constatamos que as NEE podem ultrapassar a barreira da instituição escolar, enquanto obrigatória ou até universitária. Essas necessidades poderão ser temporárias ou permanentes, embora queiramos acreditar que sejam simplesmente temporárias pela eficácia da nossa acção educativa.

2.3.2 - Identificação dos Alunos com NEE

Um dos objectivos principais em identificar os alunos com NEE deverá ser a determinação da actuação educativa ou as ajudas que sejam necessárias proporcionar aos alunos com essas necessidades (Ministério da Educação, 1992c; Jiménez, 1997b).

"Os alunos têm direito a que sejam identificadas e avaliadas as suas necessidades educativas especiais e a que lhes sejam concedidos meios para as superar. As NEE do aluno deficiente devem ser entendidas no contexto da pessoa no seu todo, em relação com a sua situação educativa social. Isto é, deve atender às suas capacidades e desejos, nunca se centrando apenas nas suas incapacidades ou dificuldades" (Helios II, 1996 p. 38).

Segundo Melero (1992), a conceptualização das disciplinas intervenientes no processo de análise do deficiente não é feita de forma inocente nem ingénua, está carregada de teoria e, ainda que sendo um convencionalismo, repercute-se no seu modo de intervenção/educação. A sociologia ligada ao conceito de normalidade vai analisar o deficiente como sendo um sujeito que escapa a essa mesma normalidade, ou seja, um sujeito que foge aos padrões normais, o que à partida é considerá-lo numa perspectiva marginal.

Este modelo de análise que se faz do deficiente terá de ser radicalmente alterado, terá que ser feita uma análise com carácter terapêutico que proporcione mudanças na atitude social.

Inicialmente, ao adoptar modelo médico para avaliar as NE deu-se maior relevo ao défice e posterior etiquetação destas pessoas. Este tipo de avaliação servia para descrever a disfunção que por sua vez era a explicação e causa do comportamento das pessoas com NE (Giné, 1987).

O diagnóstico, realizado por uma equipa psicopedagógica a pedido do professor servia apenas para confirmar a ideia que este já tinha das limitações da criança em questão e era utilizado como justificação, perante ele próprio e perante os outros, para o fraco progresso obtido pelo aluno (Jiménez, 1997b).

A psicologia conductivista, como refere Melero (1992), quando tenta definir o deficiente fá-lo de forma determinada, apoiando-se na corrente paradigmática da psicologia. Desde a concepção psicométrica, a deficiência mental é definida pelos resultados obtidos na execução de uma bateria de testes que pretendem medir a inteligência, e de tal forma preocupados com a medição, que chegam a conceber a inteligência como sendo algo estático, sem a possibilidade de ser alterada no ser humano. Jiménez (1997b), ainda sobre este ponto, refere que é conhecido o desprestígio sofrido pela utilização de provas psicométricas devido á sua reduzida utilidade para delinear a acção educativa.

Para este tipo de modelo não interessa dar as explicações dos porquês, é um modelo meramente descritivo que, na melhor das hipóteses, descreve a realidade de um momento presente (o que será o mesmo que dizer passado), não prediz nem prevê qualquer tipo de evolução do deficiente num futuro próximo (Melero, 1992).

Este modelo, através da medição psicométrica e da generalidade dos seus resultados, tem a pretensão de compreender e conhecer a identidade desta população "cognitivamente diferente".

Afirmações deste tipo (parágrafo anterior) tendem a converter-se, segundo Melero (1992), em estereótipos e a conduzirem a critérios muito restritos que dificultam a compreensão destas populações. Elevam os aspectos negativos debilitando a verdade existencial de um grupo de seres humanos que, certamente, são diferentes e não

valorizam os aspectos mais positivos que os conduzam a uma maior realização pessoal, dando um sentido autêntico à expressão "cognitivamente diferente", porque, cada ser tem formas diferentes de captar uma determinada realidade e de lhe dar uma explicação.

É de recordar que a psicometria e os testes de inteligência nasceram no princípio do século XX, com a intenção de elaborar um instrumento que servisse para identificar, e posteriormente, separar os alunos não aptos para o ensino regular (Jiménez, 1997b).

Melero (1992) refere ser necessário saber se existe vontade em encontrar processos novos de investigação, utilizar e criar técnicas e procedimentos diferentes que nos aproximem da compreensão sobre o processamento da informação nestes indivíduos, investigar as raízes e descobrir qual a sua forma de cognição.

De um modo geral, o deficiente tem uma forma de trabalhar cognitivamente diferente e não podemos, por enquanto, tirar conclusões a respeito dos processos de conhecimento e comunicação, tanto quantitativa como qualitativamente destes indivíduos entrando em comparações com a população dita "normal". Parece, no entanto, indispensável dizer que não devemos destacar as diferenças, mas sim revelar o que têm manifestamente em comum.

E, ainda, de acordo com Melero (1992), perante os fracassos dos modelos condutivistas, a psicologia cognitivista caminha no sentido da valorização das capacidades cognitivas desta população, nomeadamente na análise da capacidade de processamento de informação para dar respostas inteligentes. Investigam a capacidade de recepção, manutenção e elaboração da informação, ocupando-se de aspectos tais como percepção, atenção, memória, linguagem, aprendizagem e de averiguar todos os seus processos mentais.

Neste contexto adquire sentido a nossa intervenção nas aulas com estes alunos, uma vez que se tratam de alunos em que os seus processos cognitivos são susceptíveis de transformações quantitativas e qualitativas importantes. A natureza do sujeito deficiente vista numa perspectiva condutivista em que a motivação de ensinar era nula até uma visão dinâmica transformista.

Pablos (1992) refere que o processo de identificação das NEE é iniciado pelos pais e pelas instituições médicas, passando pelos profissionais educativos (professores e equipas de ensino especial), psicólogos e, quando necessário, por equipas psicopedagógicas que procuram determinar as incapacidades do aluno. Segundo este autor o processo deve-se centrar-se nas possibilidades.

Manjón et al, (1997) afirmam que a nova orientação dos processos conducentes à identificação e avaliação das NEE é deixar de pôr a tónica numa avaliação quantitativa e interessada, sobretudo em determinar os possíveis défices, para colocar noutra de carácter mais qualitativo e dinâmico, onde o essencial é obter e julgar uma informação relevante para a tomada de decisões curriculares, o que requer a identificação funcional das NEE do aluno e ajudas pedagógicas de todo o tipo, capazes de responder às referidas necessidades.

De acordo com Contreras e Valencia (1997), não devemos esquecer que o fundamental para a orientação de um aluno com NEE não é a etiqueta ou classificação, nem a identificação do síndroma ou défice, mas sim a descrição detalhada das necessidades educativas do aluno, bem como das suas possibilidades.

O desafio que agora se apresenta aos profissionais é indubitavelmente maior, já não existe interesse em determinar o que o aluno não tem ou não pode, porque este tipo de informação pouco ou nada ajuda os profissionais que trabalham com estas crianças, mas

sim descobrir e referir nos seus diagnósticos quais as potencialidades, quais as funções mais aptas a serem desenvolvidas por forma a potenciar ou compensar, de alguma forma, áreas menos desenvolvidas.

Como exemplo do que temos vindo a referir, Pablos (1992) afirma não ser o mesmo dizer que a criança tem um resíduo auditivo de dois por cento, do que expor a par dos dados audiométricos, os aspectos positivos e as suas potencialidades, como sendo o seu nível de expressão e percepção visual, a sua capacidade psicomotora, a sua capacidade de memorização, etc. Este tipo de informação mais detalhada, certamente que dará pistas mais concretas, aumentando a eficiência e a eficácia do trabalho a realizar com estes alunos, demonstrando que são as potencialidades e as qualidades que possibilitam o seu desenvolvimento e não os défices que os limitam.

2.4 - A Integração do Aluno com NEE na Escola Regular

2.4.1 – A Educação e os Alunos com Necessidades Educativas Especiais

Educar é libertar, proporcionar autonomia, tanta quanto possível (Pacheco, 1992). Este pressuposto, leva-nos a reflectir sobre alguns princípios pelos quais a educação deve ser regida.

Todos os alunos devem ter iguais oportunidades de usufruir de uma educação adequada e correcta. Os objectivos da educação são os mesmos para todos (Barrio, 1992; Helios II, 1996).

A educação das pessoas deficientes não pode mais ser vista como meros recipientes para encher ou treinar, mas, pelo contrário, terá que ser um processo sério onde tenhamos em elevada consideração as suas possibilidades cognitivas, valorizando mais as suas capacidades do que as incapacidades (Melero, 1992).

O autor afirma ainda que, se existe algo que pode desenvolver as capacidades dos deficientes, será certamente a educação multi e interdisciplinar.

A utilização de centros de recursos (atliers, espaços de leitura, estações de aprendizagem, entre outros) é benéfico para as crianças quando bem planificados e com ficheiros de aprendizagem progressivos, em alternância com as classes regulares. Em nenhuma circunstância se poderá aceitar a total exclusão das crianças das classes regulares, antes de se terem esgotado todas as possibilidades em favorecer a integração (Fonseca, 1989).

Segundo Pablos (1992), a educação especial deve entender-se como o conjunto de recursos educativos postos à disposição dos alunos que, em alguns casos, poderão necessitar destes de forma temporal ou permanente.

Pablos (1992) refere que a educação, o desenvolvimento, a preparação para a vida apresenta-se-nos como um desafio a vencer. Haverá crianças que não necessitarão de qualquer apoio suplementar para vencer, outras que necessitam apenas de alguns cuidados e ajustes nos meios para atingirem os objectivos. Algumas delas poderão até precisar que sejam criados meios completamente diferentes para que consigam com alguma autonomia, vencer e haverá ainda, certamente, algumas crianças que terão que ser "levadas ao colo" durante todo o processo, para conseguirem um determinado nível de educação, que lhes possibilite o seu desenvolvimento, de forma a poderem enfrentar a vida com algum optimismo. O importante é que todos consigamos, de uma forma ou de outra, estar preparados para enfrentar as exigências de uma vida em sociedade.

A Educação Integrada pressupõe, então, a integração física, social e pedagógica da criança com NEE no meio familiar, no jardim-de-infância e na escola regular (Dupré, 1995; Correia, 1997).

As crianças, com deficiência ou não, apenas devem ser inseridas em classes especiais (forma de segregação) quando, mesmo com acompanhamento suplementar, não se consigam adaptar às classes regulares. (Morsink, 1984 e Mercer, 1991, citados por Correia, 1997).

Fonseca (1989) assevera que a integração exige um sistema aberto de suporte que forneça continuamente a contribuição de especialistas apoiados em recursos e estratégias de instrução e de práticas pedagógicas eficazes. E, ainda, segundo este autor, a utilização de serviços especiais em instituições especiais só deverá ocorrer por curtos períodos de tempo e só quando absolutamente necessário, devolvendo a continuidade das intervenções à própria escola regular.

Reforçando a ideia anterior, o mesmo autor refere que as escolas especiais só devem existir quando as crianças revelam deficiências severas e complexas, quer ao nível sensorial, quer ao nível intelectual e motor, ou então, no caso de comportamentos e desordens emocionais extremas. Em qualquer das situações, nunca se deve pensar no isolamento institucional. A ligação da escola especial à escola normal é indispensável. As escolas especiais devem estar próximas das escolas regulares, para poderem beneficiar dos recursos materiais e humanos, da redução do isolamento, da diminuição das despesas públicas, bem como, poderem suscitar o convívio entre as crianças deficientes e não deficientes e também promover o diálogo científico-pedagógico entre professores.

Temos que ter sempre presente a ideia exposta pelo Guia Europeu de Boas práticas (Helios, 1996) e as recomendações do Conselho da Europa (1994) na integração educativa, que todos os alunos têm direito a um ensino regular de elevada qualidade em que usufruam de todos os sistemas do ensino regular.

2.4.1.1 - Educação Física na Escola / Actividade Física Adaptada

Em 1973, em Quebeque, no Canadá, foi fundada a Federação Internacional de Actividade Física Adaptada. Esta desenvolveu-se rapidamente, obtendo um alcance e um reconhecimento a nível mundial, com um organigrama internacional que reúne especialistas nas disciplinas de Educação Física Adaptada, Desporto para Deficientes, Medicina do Desporto e outras Ciências do Desporto (Doll-Tepper, 1992).

Um ensino eficaz e eficiente implica a adaptação às necessidades individuais do aluno, de forma a que a sua participação seja bem sucedida (Auxter et al, 1993). São feitas adaptações especiais de *skiils*, bem como adaptações para incluir as crianças em actividades desportivas e em jogos de grupo (Joseph, 1990), ou seja, é a Actividade Física Adaptada.

Bueno e Resa (1995, p.73) referem que "as diversidades que os alunos apresentam em termos de capacidades e interesses para a aprendizagem, conduz-nos a um tipo de ensino em que é obrigatório adaptar os meios de que se dispõe, de forma a ajustá-los às necessidades de aprendizagem dos ditos alunos".

Este conceito de diversidade deve estar contextualizado na opção política que pretende adoptar um modelo educativo de carácter integrativo, isto é, um modelo que estabeleça um currículo unificado para todos, com níveis mínimos de carácter geral, em que participem todos os agentes do processo: alunos, professores, instituições, etc (Lopez Mélero, 1993, citado por Bueno e Resa, 1995).

O termo Actividade Física Adaptada não é utilizado por todos os autores e, segundo Marques e Castro (1999), a terminologia utilizada referente à Actividade Física Adaptada tem provocado enormes dificuldades, quer em Portugal, quer internacionalmente. A dificuldade de consenso coloca-se a todos os níveis

designadamente: ensino, investigação, desporto, recreação, legislação, organização de eventos, instituições, formação profissional e emprego.

Para Doll-Tepper (1995), a passagem do conceito de educação física especial, orientado na perspectiva da reabilitação e na deficiência, para o conceito de actividade física adaptada, como parte integrante das ciências do desporto orientado numa perspectiva desportiva, foi essencial.

Deste modo, a Actividade Física Adaptada é o "termo que designa todas as formas de actividade física no sentido recreativo, reabilitativo ou competitivo, destinado a pessoas com Necessidades Especiais e que procura incutir um estilo de vida activo e uma qualidade de vida acrescida. Inclui-se nesta designação o Desporto para Deficientes que apenas se aplica à parte competitiva da Actividade Física Adaptada" (Marques e Castro, 1999, p. 9).

Segundo Doll-Tepper (1992), a Actividade Física Adaptada significa movimento, actividade física e desportos em que é dado um ênfase especial aos interesses e capacidades das pessoas com limitações.

Ainda de acordo com este autor, as palavras "Actividade Física Adaptada" têm os seguintes significados: *Adaptada* - que requer adaptações que podem ser educativas, técnicas e/ou estruturais; *Actividade Física* - experiências de movimento (participação que pode ser dirigida para a terapia, reabilitação, educação, recreação e/ou competição).

A actividade física adaptada parece ter uma importância fulcral no processo de integração social, no quebrar das "Barreiras Humanas".

A actividade física adaptada na escola tem que ser encarada nos seus mais variados aspectos como qualquer outra disciplina desde o primeiro ano escolar, não pode ser mais, analisada como sendo só a educação do corpo (Castro, 1995).

A actividade física adaptada começou a ter uma maior importância a partir da Segunda Guerra Mundial, com a fundação do centro para lesionados medulares no Hospital de Stoke Mandeville em Inglaterra, dirigida pelo Dr Ludwig Guttman. Aqui reconhecia-se que a actividade física tinha um valor psicológico, físico, social e moral. Considerava-se que fortalecia os indivíduos lesionados e que proporcionava formas mais agradáveis de combater o tédio, aumentar a auto-estima, a auto-disciplina e incentivar o espírito competitivo e de companheirismo, ou seja, a actividade física adaptada era utilizada no sentido da integração social.

Com a evolução dos sistemas e métodos de ensino, a Educação Física tornou-se uma realidade de grande significado (Rosadas, 1989).

Robert e Hage (1995, p.6) refere que "a Educação Física é a ocasião da aprendizagem de socialização, de conhecimento e de sensibilização ao mundo dos objectos e dos seres vivos. A educação das condutas motoras dá ao sujeito poderes sobre ele mesmo e sobre o mundo físico e humano que o rodeia".

Cruz (1998), alerta ainda que a Educação Física quando apoiada em pressupostos teórico-metodológicos realmente integrativos deve estar atenta às diferenças que caracterizam os participantes do cenário social existente.

Segundo as experiências de Rodrígues et al, (1992), nas aulas de Educação Física de turmas regulares com alunos com necessidades educativas especiais e após a realização de alguns exercícios de psicomotricidade, que todos conseguiram realizar com sucesso, verificou-se que os alunos com NEE sentiam um orgulho enorme em poder realizar os exercícios como os outros.

Estes mesmos autores organizaram jogos acessíveis com o intuito de proporcionar êxito a estes alunos, felicitando e celebrando os seus sucessos. Porém, naqueles jogos em que

estes alunos à partida estavam em desvantagem, como o basquetebol ou voleibol, assistiu-se à simples recusa em participarem e sentavam-se no banco. Perante esta situação, os professores resolveram utilizar os alunos que melhor se relacionavam com eles para lhes ensinar os passos básicos das modalidades em causa e, pouco a pouco, foram sendo introduzidos nas equipas. À medida que melhoravam o seu desempenho e se mostravam mais seguros, já não se recusavam a participar nos diferentes jogos.

A participação de todos os alunos em todas as actividades nas aulas de Educação Física demonstrou ser algo possível, sendo o processo de integração uma realidade exequível e desejável.

Uma vez que na infância existe uma maior necessidade de movimento para o desenvolvimento anátomo-fisiológico e motivação para as actividades físicas, devemos fomentá-las numa perspectiva de continuidade ao longo da vida (Castro, 1996). É fundamental que se criem hábitos para a prática da actividade física (Mingo, 1992; Castro, 1995).

O Programa de Educação Física constitui uma parte vital do programa de Educação Geral que é destinado a maximizar o potencial de auto-suficiência para viver em comunidade (Auxter et al, 1993).

A Educação Física tem um papel preponderante a desempenhar na medida em que, contrariamente às outras disciplinas, pode dotar os alunos de competências concretas e imediatamente aplicáveis na relação de vida diária destes.

Os efeitos desta disciplina não se reportam, única e exclusivamente, a um período de tempo, mas sim para o resto da vida, bem como, os seus benefícios e competências adquiridas.

Castro (1996) refere que faz parte da natureza humana evitar estímulos negativos e, por esse motivo, as pessoas podem ter tendência para evitar relações mais próximas com a pessoa deficiente.

E ainda, segundo o mesmo autor, é sabido que a prática desportiva fomenta situações que estabelecem relações interpessoais que não podem deixar de ser analisadas. Relações de ajuda, de oposição, de paixão, de ódio, de fanatismo, de solidariedade, de companheirismo, etc.

Perspectivas recentes apontam para que, quando as condições de participação são bem controladas (actividades apropriadas são oferecidas de acordo com o nível do aluno) e as circunstâncias são planeadas de forma a incluir um cuidadoso processo estruturado, o desenvolvimento social pode melhorar através da actividade física e do desporto (Auxter et al, 1993).

Quando o ser humano está limitado no seu potencial devido a uma deficiência, o movimento toma contornos de uma importância vital (Castro, 1995; Winnick, 1995).

Em conformidade com textos emitidos pela UNESCO (1978), é nos dito que todo o ser humano tem direito à prática da Educação Física e do Desporto, os quais são essenciais ao desenvolvimento integral da sua personalidade. A liberdade de desenvolvimento físico, intelectual e moral através da Educação Física e do Desporto deve ser garantida no sistema educacional e em outros aspectos da vida social.

Devemos ter sempre presente que um aluno com NEE precisa tanto ou mais da actividade física que os outros alunos.

2.4.1.2 - Benefícios da Integração

Nenhuma criança com problemas deverá ser colocada em classes especiais ou passar de nível ou fase, sem que esta seja avaliada por uma equipa multidisciplinar e

multiprofissional. Medida esta que se não for tomada, coloca em causa problemas educacionais contraproducentes e institucionaliza a deficiência (Fonseca, 1989).

A escola, através do processo de integração, aumentou a diversidade de alunos, o que não será sinónimo de aumento de qualidade, bem pelo contrário, poderá ser um factor destabilizador se não houver uma perspectiva de reconhecer as potencialidades destes novos elementos, utilizando estas potencialidades no sentido de incrementar as suas capacidades menos desenvolvidas.

O contacto com os alunos com NEE, recentemente integrados, pode proporcionar ou ajudar a desenvolver princípios nobres, tais como, os de inter-ajuda, de solidariedade, de cooperação, ou seja, a formação de um carácter mais sensível aos problemas sociais.

Melero (1992) acredita que, ao contrário do que dizem alguns autores, os resultados académicos dos alunos ditos normais, inseridos em turmas com alunos com NEE e, de acordo com os resultados da sua experiência, não causam qualquer tipo de perturbação a estes alunos. Pelo contrário, comparando-os com os alunos do grupo de controlo, os resultados até foram melhores, registando-se algumas mudanças de atitude, nomeadamente tornando-se mais tolerantes, mais sociáveis, desenvolvendo atitudes positivas de convivência sem menosprezar a sua formação integral e desenvolvimento dos valores educativos.

Os passos dados até aos dias de hoje no sentido da integração são tais que os alunos ditos normais são capazes de uma aceitação quase completa, oferecendo ajuda sempre que necessária, facto que é de louvar. Esta situação por si só era suficiente para justificar o processo de integração, embora nós professores tenhamos que ter objectivos mais desafiantes (Rodrígues et al, 1992).

Como nos diz Melero (1992), a educação integrada promove uma renovação pedagógica actualizando e melhorando a preparação dos professores. É uma exigência pedagógica, confiada dia-a-dia ao professor, que passa a participar em jornadas de trabalho e seminários permanentes. A instituição promove e vê reforçada as suas relações com os pais e, de uma forma geral, há um enriquecimento escolar muito harmonioso.

Numa primeira fase, os pais, tanto dos alunos com NEE como dos ditos normais, devem participar no processo educativo que os enriquece, tornando-os mais tolerantes e cooperantes. Numa segunda fase, a sociedade em geral, deve favorecer o processo de integração escolar.

De acordo com Rodrígues et al, (1992), o processo de integração é natural e positivo porque envolve toda a comunidade escolar: professores, alunos, pais, e pessoal não docente. Obriga a muitas horas de trabalho de formação e coordenação entre os pais, professores de apoio, professores do ensino regular e as equipas multidisciplinares. As próprias discussões para identificar os alunos com NEE, as muitas dúvidas que se levantam e as trocas de informação sobre qual a modalidade de apoio mais adequada, são factores que concorrem para um enriquecimento de todos os intervenientes deste processo. Tudo isto é benéfico tanto para os alunos com NEE como para os restantes alunos, não só pelo relacionamento com estes alunos, como, pelo enriquecimento dos recursos materiais, humanos e curriculares de que o professor dispõe. Também é benéfico para a escola porque promove o aumento dos seus recursos materiais e humanos.

Citando Rodrigues (1981), a integração não é um processo mecânico passível de ser aplicado da mesma maneira a todas as pessoas. Cada caso exige um estudo individualizado, dado que, a existência de uma deficiência até com um tipo de incidência semelhante não é factor de homogeneização de comportamento das pessoas

atingidas. Processo que, para além de individualizado, engloba um conjunto de factores (familiares, sociais, individuais) que não se compadece com modelos estandardizados e, frequentemente, com princípios rígidos.

A integração contraria a institucionalização de deficiência e o cepticismo e pessimismo educacional. A integração provoca sempre um benefício imediato educacional e social para a criança com NEE. A integração na comunidade passa pela integração no sistema educacional (Fonseca, 1989).

A escola regular necessita de ser mais inclusiva, provocando e "negociando" no seu seio as formas de inclusão progressiva até à inclusão total. Deve incentivar o sentido de apreciação e de respeito pelas diferenças entre as crianças, acomodá-las no seu processo e servi-las o melhor possível (Fonseca,1989).

Rodrígues et al, (1992) realizaram uma experiência sobre a integração de crianças com síndroma de Down e verificaram que esta tinha sido muito positiva. Por um lado, tinham enriquecido todos os alunos, desenvolvendo os elos de sentimentos e compreensão, responsabilidade, paciência, respeito e capacidade para saber aceitar pessoas diferentes. Por outro lado estes mesmos autores referem que no campo profissional este trabalho os obrigou a investigar e aumentar os conhecimentos necessários para desenvolver as actividades que as crianças precisavam.

Nesta experiência verificou-se, ainda, que, depois de uma actividade que consistia numa visita de estudo, os alunos com NEE, neste caso com síndroma de Down, tinham usufruído e aprendido muito mais do que eles esperavam, superando todas as expectativas.

Partindo desta situação, podemos especular sabendo de antemão que um nível baixo de expectativa sobre o processo de aprendizagem do aluno o pode limitar, que o benefício

de uma actividade poderia ser ainda maior se as expectativas criadas não tivessem, muitas vezes, por base o senso comum a funcionar como travão em todo este processo, bem como, os próprios níveis motivacionais dos intervenientes deste processo.

2.4.1.3 - Formação dos Intervenientes

Não existem professores abstractos, os professores existem num sistema educativo concreto e possuem uma formação concreta (Matos, 1990).

É na formação que pensamos residir um dos aspectos mais determinantes para que o processo de integração evolua.

A integração tem sido primordialmente promovida por legisladores que não consideram a variável que consiste na capacidade de resposta daqueles que a têm de pôr em prática. Muitos professores carecem da formação necessária para enfrentarem a integração (Cruickshanq e Lovitt, 1983, citados por Correia 1997). Na maior parte dos casos, os professores não estão preparados para trabalhar com os alunos com NEE que têm na classe (Correia, 1999).

A preparação de profissionais é fulcral no processo de integração, é a eles que compete oferecer as oportunidades adequadas a todas as pessoas com necessidades especiais (Doll-Tepper, 1992).

De acordo com Fonseca (1989), é necessário preparar todos os professores para aceitarem as diferenças especiais das crianças com NEE sobretudo no sentido de abandonarem os tradicionais "medos". É urgente, equipá-los com recursos educacionais inovadores e com modelos pedagógicos experimentais.

No entender de Silva (1994), esta formação passa pelo profundo conhecimento da área onde se pretende intervir, sem o qual não é possível projectarmos qualquer tipo de acção.

Para os professores poderem assumir a responsabilidade por todos os alunos, incluindo os que têm NEE, são precisos programas globais de formação inicial, específica e contínua (Helios II, 1996).

Incentivar a integração não é suficiente, é preciso uma planificação. Prever as acomodações, os equipamentos, os espaços, os materiais, os recursos, entre outros, tem de ser uma condição essencial para que esta ocorra. É necessário chamar para colaborar todos os professores e perspectivar todas as actividades escolares e extra escolares. Antes de se processar a integração, torna-se preponderante que se estabeleça um consenso entre todos os professores, explorando, em conjunto e em todos os seu limites, todo o plano de integração (Fonseca, 1989).

Em função das necessidades dos alunos, o professor deve realizar um trabalho programado com todo o tipo de adaptações necessárias: objectivos, conteúdos, metodologia, avaliação e recursos materiais, através de currículos escolares próprios ou alternativos (Joseph, 1990). É, portanto, uma forma de individualização do ensino que vai ao encontro das NEE do aluno (Barrio, 1992; Cruz, 1994).

Desta forma, os profissionais desta área assumem um papel primordial no processo de integração destes alunos. Este passa pelo conhecimento exaustivo de todas as características inerentes ao mesmo.

A atitude integradora ou a boa vontade dos intervenientes, por vezes não são condições suficientes para travar ou para conduzir "o barco a bom porto". Muitas vezes, as condições de acessibilidade, os materiais de organização escolar e os recursos humanos dificultam o processo de integração.

Todo o professor, antes de começar a sua planificação, deverá fazer um levantamento dos recursos da sua escola. Ao nível dos recursos humanos, o professor de Educação

Física terá que conhecer todos os elementos da equipa de ensino especial, ao nível da coordenação, os professores responsáveis e os auxiliares de acção educativa.

O professor de Educação Física deverá determinar com precisão o que é que o aluno é capaz ou não de realizar e o que desejaria que ele alcançasse, ou seja, qual o ponto de partida do aluno, suas destrezas e níveis de compreensão, com a finalidade de determinar os objectivos e conteúdos mais realistas possíveis (Rosadas, 1989; Bueno e Resa, 1995).

Depois de saber o nível de partida do aluno, o professor deverá seleccionar as estratégias de aprendizagem que considere mais apropriadas (Kirk e Gallagher, 1991; Cunha et al, 1994; Bueno e Resa, 1995).

A nível dos recursos materiais, o professor terá que verificar se há barreiras arquitectónicas, se o acesso ao pavilhão e aos campos de jogos exteriores são possíveis, se as casas de banho estão adaptadas e, por último, verificar se existe algum material específico (bolas, colchões, etc.), para alunos com NEE.

O órgão de gestão da escola terá que desempenhar a sua função em perfeita sintonia com todos os intervenientes no processo, prestando o apoio administrativo e baseando-se na legislação para conseguir toda a ajuda necessária, de forma a proporcionar a estes alunos o usufruto total dos direitos que lhes assistem.

Silva (1991, p. 75) enuncia alguns aspectos a ter em conta no processo de integração dos alunos com NEE na escola regular:

- "responsabilizar cada escola pelo contributo dado ao desenvolvimento total das potencialidades dos seus alunos;

- as necessidades específicas de cada escola, em função da sua população, nunca devem ser esquecidas;

- antes do início de cada ano escolar a escola deverá, perante as características da população a atender, realizar um plano, o qual, no caso de um aluno deficiente, deverá contar com a participação dos professores de apoio".

É necessário o professor conhecer e determinar o perfil pessoal do aluno com NEE para estabelecer com exactidão os tipos de adaptações correctas a adoptar de forma a integrar o aluno na escola (Matos, 1991; Bueno e Resa, 1995).

Deste modo, e como Correia (1997) refere, o sucesso da integração depende sobretudo da aquisição, por parte dos professores, das competências necessárias e de uma organização do sistema que, de facto, inclua os alunos sem quaisquer formas de discriminação.

Segundo Doll-Tepper (1992), citando Rizzo e Wright (1988), Rizzo e Visopel, (1991) refere, que as investigações sugerem que a competência dum professor, ou seja, a capacidade que o mesmo tem em ensinar alunos com NEE, está significativamente relacionada com as atitudes.

E sabemos que, às vezes, os alunos de nível universitário demonstram atitudes negativas em relação à integração de alunos com NEE, deixando antever a necessidade de aumentar as atitudes positivas nestes, por forma a desenvolver o processo de integração (De Potter, 1992).

As instituições responsáveis pela formação dos professores de Educação Física podem desempenhar um papel importante ao aumentar as atitudes positivas destes perante a perspectiva de trabalhar com alunos com NEE (Doll-Tepper, 1992).

Outro factor que nos parece de extrema importância seria a interacção permanente entre todos os intervenientes do processo de integração. Não só entre professores e pessoal

auxiliar de acção educativa e alunos, mas também, entre a classe médica, psicólogos, pais e outros que tenham um papel neste processo.

Fonseca (1989) lembra-nos que não pode ser a falta de comunicação entre médicos, psicólogos, professores e assistentes sociais ou outros um motivo para a marginalização da criança com NEE. A linguagem comum ou o diálogo científico entre os vários profissionais não pode ficar numa confidencialidade hierarquizada ou dominante, nem pode causar vítimas. É necessário trocar e investigar pontos de vista, a fim de se proporcionar uma melhor compreensão das necessidades especiais de uma criança.

2.5 - Algumas Considerações Finais

De acordo com um texto emitido pela Organização Mundial de Saúde em (1980) uma em cada dez pessoas no mundo sofre de uma deficiência física, mental ou outra, congénita ou adquirida. Diz Silva (1991) que, se transportarmos estes dados para a população portuguesa poderemos supor que em Portugal existe cerca de um milhão de deficientes para uma população total de pouco mais de dez milhões" e ainda, Auxter (1993) e Correia (1997) referem que estima-se que há pelo menos dez a vinte por cento de crianças que, durante o seu percurso escolar, necessitam de um apoio específico que tenha em conta as suas necessidades e interesses. Perante este cenário Correia (1997 p. 9) coloca-nos a seguinte questão: "qual será a melhor forma de ajudar uma criança a aprender, tendo em conta as suas características e necessidades educativas?".

Não podemos cair na tentação de subestimar este enorme grupo de crianças, temos sim que criar, desenvolver, apoiar, discutir formas ou vias de proporcionar um leque suficientemente vasto de opções válidas que possam ser escolhidas pelos nossos alunos com NEE, e que, através dessa escolha, consigam vivênciar em pleno todos os seus direitos e deveres como cidadãos duma sociedade a que todos pertencemos.

Na sociedade actual temos cada vez mais que aprofundar valores e atitudes compatíveis com os direitos humanos e promover algumas reflexões sobre o transcendente potencial humano das pessoas deficientes, até porque, em sentido lato, todos os seres humanos são portadores de limitações e dificuldades, não esquecendo que poderíamos ter nascido deficientes, ou ainda nos poderemos tornar deficientes (Dupré, 1995).

A escola terá que se adaptar a todas as crianças. Como instituição social, terá que agir no sentido inverso da rejeição ou da segregação "daqueles que não aprendem como os outros", sob pena de negar a sua própria essência. Não se pode defender que é a criança a adaptar-se às exigências escolares, mas sim o contrário (Barrio, 1992; Fonseca, 1989; Helios II, 1996).

Talvez a maior controvérsia se prenda com as capacidades adaptativas que podem existir, independentemente das incapacidade intelectuais limitativas de determinadas aquisições escolares (Marques e Castro 1999, p. 4).

A natureza da criança deve ser respeitada. O conjunto das suas características de aprendizagem deve ser cuidadosamente estudado, a fim de moldar o ensino, por forma a exponenciar todas as suas capacidades. De facto, não podemos esquecer que todos os indivíduos, com NEE ou não, são sobredotados, médios ou subdotados, consoante as tarefas que lhes são propostas. Daí que muitas tarefas sejam desempenhadas e realizadas pelos alunos com NEE de uma forma superior, mesmo quando comparados interpessoalmente com os alunos ditos normais (Fonseca, 1989).

Se todos os intervenientes no processo de INTEGRAÇÃO souberem o como, o quanto e o quando intervir e adaptar as diferentes tarefas, certamente que poderemos levar estes alunos a experienciar o estado de INCLUSÃO.

3 - MATERIAL E MÉTODOS

3.1 - Caracterização da Amostra

A amostra deste trabalho é constituída por 58 professores de Educação Física de 19 escolas E. B. 2 3 do Centro de Área Educativa entre Douro e Vouga.

3.2 - Procedimentos Metodológicos

Tiveram por base uma pesquisa bibliográfica relacionada com os objectivos em causa para servir de suporte teórico ao procedimento prático deste trabalho. Esta pesquisa foi realizada nas bibliotecas da Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física da Universidade do Porto, da Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, da Faculdade de Motricidade Humana, da Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física da Universidade de Coimbra, do Secretariado Nacional de Reabilitação e do Instituto Nacional de Educação Física da Corunha.

O presente estudo caracteriza-se também por uma pesquisa descritiva, ou seja, um levantamento de opiniões circunscrito que, de acordo com Hoz (1985, p. 43), é um "método científico que analisa a realidade, nas suas variáveis orgânicas e nas relações com o que a rodeia".

Assim, o procedimento técnico assentou, essencialmente, na elaboração e peritagem de um inquérito (anexo I), que posteriormente foi aplicado à amostra.

3.2.1 - Instrumentos de Investigação

Foi aplicado um inquérito que, segundo Berdie e Anderson citados por Dias (1993, p. 180), tem por "objecto revelar o que existe como realidade psico-social latente e é um

instrumento com vantagens de "padronização, autonomia e rapidez na recolha de informação".

Por outro lado, o inquérito no dizer de Quivy e Campenhoudt (1998, p. 191) permite-nos "quantificar uma multiplicidade de dados", bem como, recolher dados por forma a apreender e analisar melhor acontecimentos a partir de informações da população em questão.

Desta forma procurámos recolher um conjunto de informações que respondessem aos objectivos do nosso estudo, elaborámos um pré-inquérito que teve por base a legislação vigente, nomeadamente o Decreto Lei n.º 319/91 de 23 de Agosto e os dados recolhidos na revisão bibliográfica. Seguimos também as recomendações de Fox (1981) limitando o universo de perguntas, estruturando os modelos de resposta e incluindo um bloco introdutório e elucidativo dos objectivos para, respectivamente, possibilitar o rápido preenchimento do inquérito, para que os inquiridos não fossem confrontados com respostas longas e pouco interessantes, dando-lhes a conhecer ainda as condições de anonimato.

Para a peritagem deste pré-inquérito realizámos uma grelha de validação (anexo II) com o intuito de recolher informações sobre a adequação das questões aos objectivos do trabalho.

Foi solicitada a colaboração de três "expert`s judgements" (Oppenheim, 1979) da área da Actividade Física Adaptada (Professores dos Gabinetes de Educação Física Especial da Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade do Porto e da Universidade de Trás os Montes e Alto Douro), e de três peritos em formulação de inquéritos (Professores dos Gabinetes de Psicologia da Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade do Porto e da Universidade de Trás os

Montes e Alto Douro) que apresentaram as suas diferentes críticas construtivas, no sentido de melhorar o pré-inquérito.

Depois das rectificações sugeridas pelos peritos, o pré-inquérito e a grelha de validação foram aplicados a dez professores de Educação Física (não pertencentes à amostra da pesquisa) e a cinco professores do departamento de educação especial da escola E.B. 2 3 Bento Carqueja. Esta fase teve como finalidade, detectar as questões de difícil interpretação aquando do preenchimento do pré-inquérito e posterior rectificação do mesmo após a análise das sugestões proferidas.

No seguimento deste trabalho de validação do conteúdo feita por especialistas e após discussão com a orientadora procedemos à reformulação obtendo o inquérito final.

Em seguida o inquérito foi aplicado a todos os professores de Educação Física das escolas, após requerermos autorização à Direcção Regional de Educação do Norte.

Os inquéritos foram entregues em mão aos professores de Educação Física das escolas do Concelho de Oliveira de Azeméis, e os restantes foram enviados por correio com aviso prévio ao delegado de grupo de cada escola, sendo posteriormente recolhidos directamente nas próprias escolas.

3.3 - Procedimentos Estatísticos

A recolha dos dados foi feita para uma folha de cálculo (Microsoft Excel) onde procedemos ao tratamento dos mesmos recorrendo à estatística descritiva, com a apresentação dos níveis de ocorrência e das respectivas percentagens.

4 – APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

Após a recolha dos dados para uma folha de cálculo (Microsoft Exel), procedeu-se ao tratamento dos mesmos, recorrendo à estatística descritiva, apresentando o número de respostas obtidas em cada questão e a percentagem correspondente.

Consideramos que esta exposição facilita a compreensão e transmite-nos, de uma forma mais perceptível, os resultados apurados.

A apresentação dos resultados obedece à mesma ordem das perguntas do inquérito aplicado que se encontra, como anteriormente referimos, no capítulo da metodologia no anexo I.

Torna-se necessário, ainda, referir que este inquérito foi aplicado a 22 escolas pertencentes ao CAE entre Douro e Vouga, que se traduziu na participação efectiva de 58 professores de Educação Física de 19 destas escolas.

4.1 – Determinação das necessidades de equipamentos especiais de compensação

A descrição dos valores referentes a esta questão reporta-se aos alunos com NEE que necessitam de equipamentos especiais de compensação e à existência dos mesmos nas escolas.

Desta forma, começamos por referir que no gráfico n.º1 são apresentados os resultados obtidos na primeira questão do inquérito, onde se pretende averiguar quais os professores que têm alunos com NEE que necessitam de equipamentos especiais de compensação.

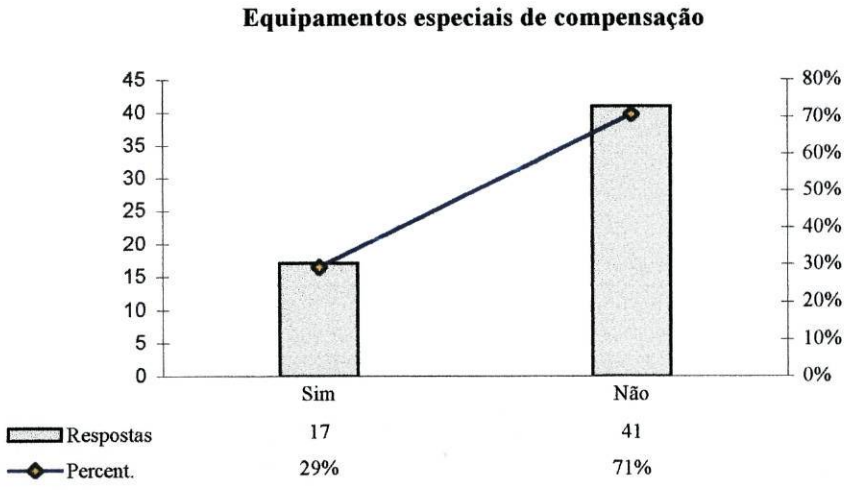
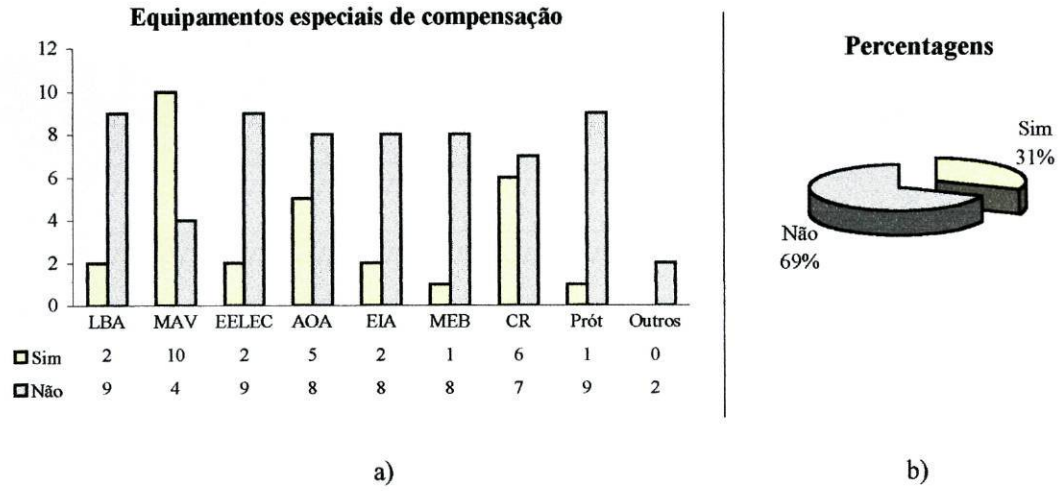


Gráfico n.º1 – Dados referentes à questão de alunos com NEE que necessitam de equipamentos especiais de compensação

Da observação deste gráfico constata-se que 17 professores, dos 58 inquiridos, têm alunos com NEE que necessitam de equipamentos especiais de compensação, o que corresponde a 29% dos professores. Por outro lado, 41 professores responderam negativamente, o que corresponde a 71 % das respostas dadas, ou seja, a maioria dos professores não necessitam de equipamentos especiais de compensação para os seus alunos.

No gráfico n.º2 a) e b), como complemento do anterior, são apresentados os dados relativos aos professores que responderam afirmativamente (29%) por forma a conhecer quais os equipamentos especiais de compensação que os alunos necessitam e se efectivamente existem nas respectivas escolas.



a) b)

Gráfico n.º2 a) e b) - Dados referentes à questão da existência de equipamentos especiais de compensação que os alunos com NEE precisam

Legenda: **LBA** - Livros em braille ou ampliados; **MAV** - Material áudio-visual; **EELEC** - Equipamento específico para leitura, escrita e cálculo; **AOA** - Auxiliares ópticos ou acústicos; **EIA** - Equipamento informático adaptado; **MEB** - Máquinas de escrever braille; **CR** - Cadeiras de rodas; **Prót** - Próteses.

Assim sendo, poderemos dizer que 31% das respostas confirmam a existência dos equipamentos especiais de compensação, ou seja, 10 respostas confirmam a existência de material áudio-visual, 6 a existência de cadeiras de rodas, 5 a existência de auxiliares ópticos ou acústicos. Foram dadas 2 respostas para cada uma das seguintes categorias: a existência de livros em braille ou ampliados; equipamentos específico para leitura escrita e cálculo; equipamento informático adaptado e uma resposta confirmando a existência para cada uma das seguintes categorias: máquinas de escrever braille e próteses, não havendo registo de qualquer resposta na categoria de outros materiais. Por outro lado, podemos verificar que das respostas que negam a existência dos equipamentos especiais de compensação (69%), registamos 9 respostas em cada uma das seguintes categorias: livros em braille ou ampliados, equipamentos específicos para leitura escrita e cálculo, próteses; 8 respostas emitidas pelos professores para cada uma das seguintes categorias referem a não existência de: auxiliares ópticos ou acústicos, equipamento informático adaptado, máquinas de escrever braille; 7 respostas indicam a

não existência de cadeiras de rodas; 4 afirmam a não existência de material áudio-visual e 2 afirmam a não existência de outros materiais sem, no entanto, os especificar.

4.2 – Determinação das necessidades de adaptações materiais dos equipamentos já existentes

Pretendemos com esta questão identificar as necessidades que os alunos dos professores inquiridos têm em adaptações materiais dos equipamentos já existentes e se essas adaptações realmente existiem.

O gráfico n.º3 dá–nos a conhecer os dados recolhidos na segunda questão do inquérito sobre quais os professores que têm alunos com NEE que necessitam de adaptações materiais dos equipamentos já existentes.

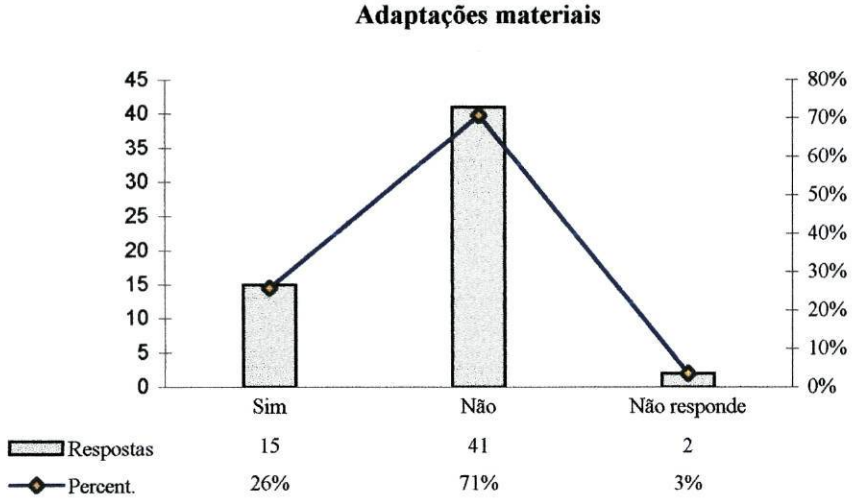


Gráfico n.º3 - Dados referentes à questão dos alunos com NEE que necessitam de adaptações materiais dos equipamentos já existentes

Podemos constatar que 15 dos 58 professores têm alunos com NEE que necessitam de adaptações materiais dos equipamentos já existentes, o que corresponde a 26%. Por outro lado, 41 professores responderam negativamente, o que corresponde a 71% das respostas dadas e dois dos inquiridos não responderam à pergunta (3%).

Os dados relativos aos professores que responderam afirmativamente (26%) na questão anterior apresentam-se no gráfico n.º4. Este gráfico mostra-nos quais as adaptações materiais dos equipamentos já existentes que os alunos com NEE precisam e se estas existem nas respectivas escolas.

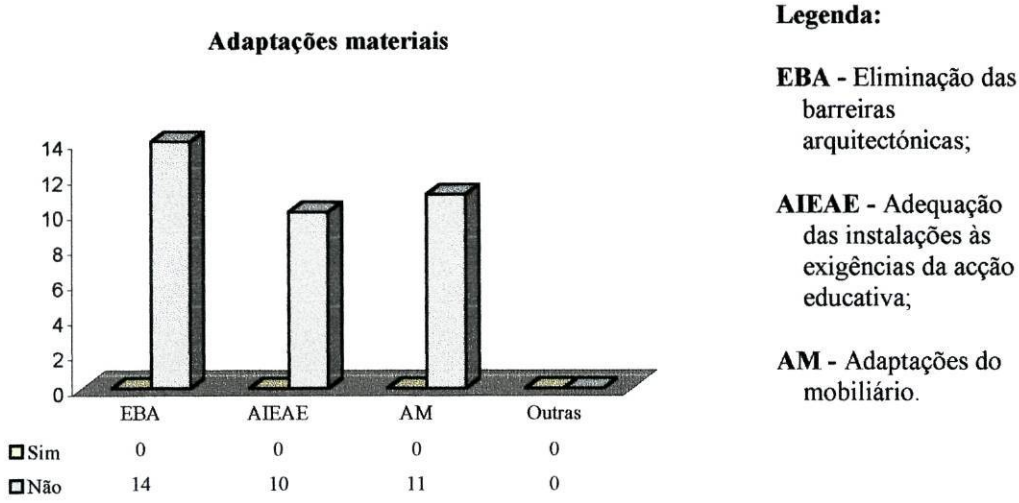


Gráfico n.º4 - Dados referentes à questão sobre a existência de adaptações materiais dos equipamentos já existentes que os alunos com NEE precisam

Da interpretação dos dados deste gráfico podemos observar que não existem respostas que confirmem a existência de adaptações materiais dos equipamentos já existentes que os alunos com NEE precisam, pelo contrário, constatamos que todas as respostas dadas confirmam a não existência dessas adaptações. Assim sendo, 14 respostas confirmam a não existência da eliminação das barreiras arquitectónicas, 11 a não existência de adaptações do mobiliário e 10 confirmam a não existência da adequação das instalações às exigências da acção educativa.

4.3 – Barreiras arquitectónicas

Com este ponto pretendemos saber a opinião dos professores quanto à existência ou não de barreiras arquitectónicas que dificultam a participação dos alunos com NEE, nas aulas de Educação Física, nas escolas onde leccionam.

Os dados recolhidos da terceira pergunta do inquérito são apresentados no gráfico n.º5.

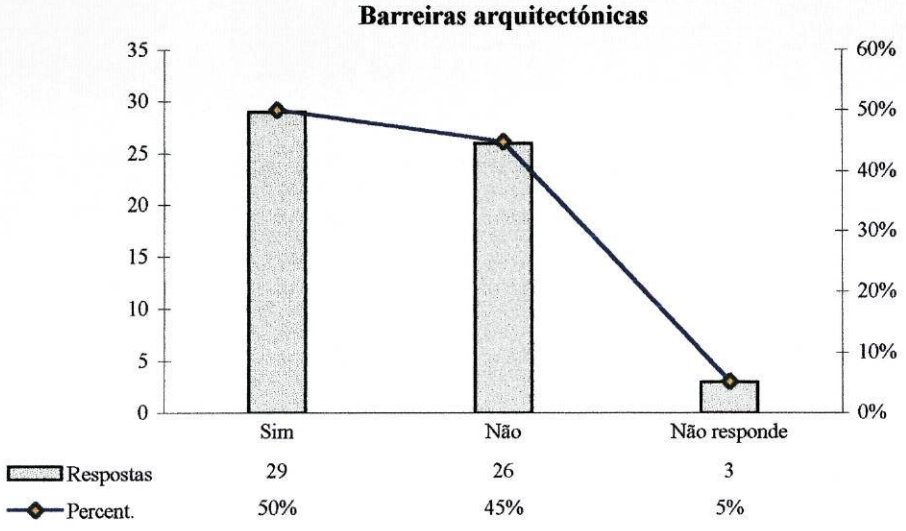


Gráfico n.º5 - Dados referentes à questão sobre a existência de barreiras arquitectónicas que dificultam a participação dos alunos com NEE nas aulas de Educação Física

Como podemos observar, 29 dos professores inquiridos (50%) responderam que existem barreiras arquitectónicas que dificultam a participação dos alunos com NEE, nas aulas de Educação Física, 26 professores (45%) afirmam a não existência das mesmas e 3 dos professores não responderam à pergunta (5%).

4.4 – Estruturas materiais

Neste ponto queremos representar a opinião dos professores quanto à existência, ou não, de estruturas materiais para facilitar o acesso dos alunos com NEE às aulas de Educação Física e se essas estruturas, no caso de existirem, são suficientes nas respectivas escolas.

Os resultados da pergunta relacionada com a existência, ou não, de estruturas materiais para facilitar o acesso dos alunos com NEE às aulas de Educação Física está representada no gráfico n.º6.

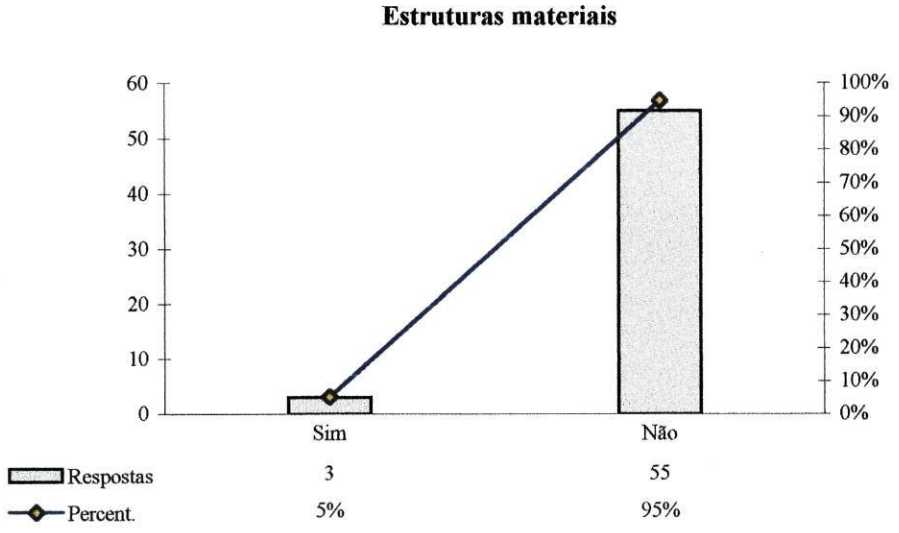


Gráfico n.º6 - Dados referentes à questão da existência de estruturas materiais para facilitar o acesso dos alunos com NEE às aulas de Educação Física

Da leitura do gráfico podemos observar que a maioria dos professores (95%) afirmam não existir nas suas escolas estruturas materiais para facilitar o acesso dos alunos com NEE às aulas de Educação Física, e somente 3 professores (5%) afirmam que existem essas mesmas estruturas.

Com o gráfico n.º7 pretende-se expor os dados relacionados com a suficiência, ou não, das estruturas materiais existentes, complementando a pergunta anterior, embora só haja três respostas para tratar.

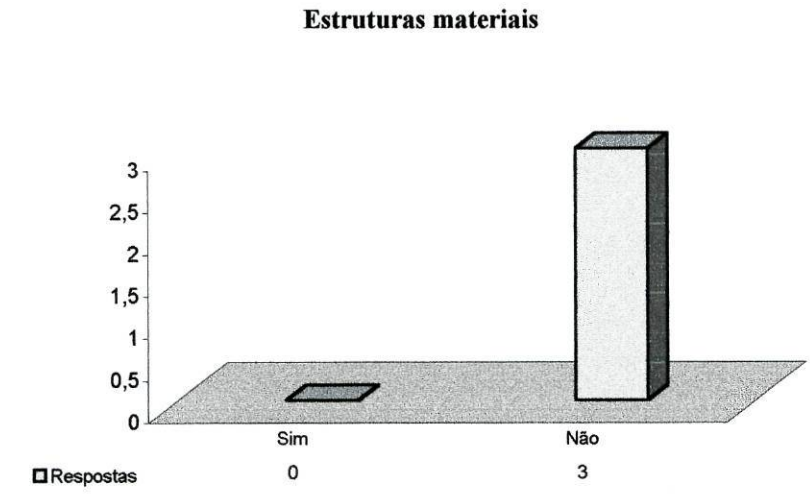


Gráfico n.º7 - Dados referentes à questão sobre a suficiência de estruturas materiais para facilitar o acesso dos alunos com NEE às aulas de Educação Física

Como podemos verificar, os 3 professores que responderam ter nas suas escolas estruturas materiais para facilitar o acesso dos alunos com NEE, às aulas de Educação Física são da opinião que estas estruturas não são suficientes.

4.5 – Materiais específicos

Pretendemos nesta questão apresentar os resultados das respostas quanto à existência ou não de materiais específicos para trabalhar com alunos com NEE, nas aulas de Educação Física, e se esses materiais específicos, no caso de existirem, são suficientes nas respectivas escolas.

Através dos dados expostos no gráfico n.º8 é possível conhecer a opinião dos professores quanto à existência, ou não, de materiais específicos para trabalhar com alunos com NEE, nas aulas de Educação Física.

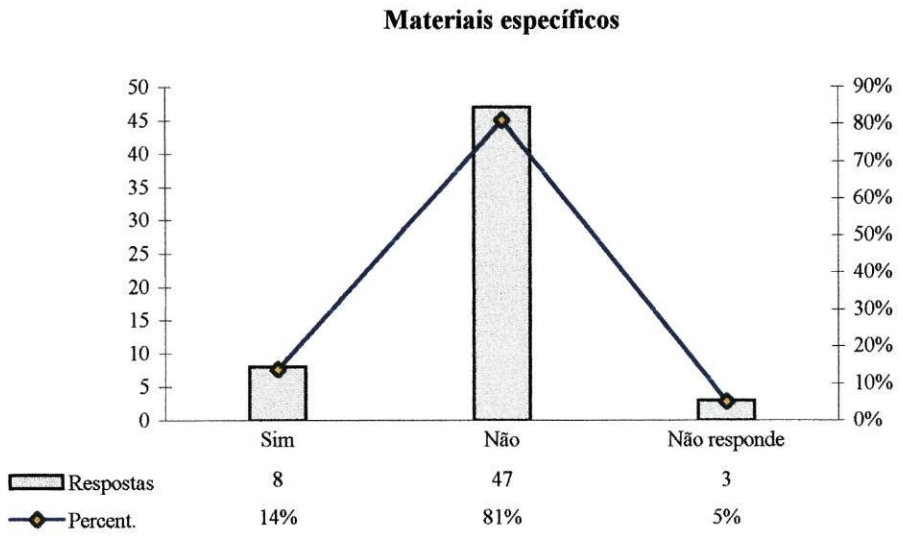


Gráfico n.º8 - Dados referentes à questão sobre a existência de materiais específicos para trabalhar com alunos com NEE nas aulas de Educação Física

Da análise do gráfico podemos constatar que a maioria dos professores (81%) afirmam que não existem materiais específicos para trabalhar com alunos com NEE, nas aulas de Educação Física e só 8 professores (14%) é que respondem existir os referidos materiais. Os restantes 3 professores não respondem à pergunta formulada.

O gráfico n.º9 reforça o anterior demonstrando que os materiais específicos existentes referidos pelos 8 professores não são suficientes.

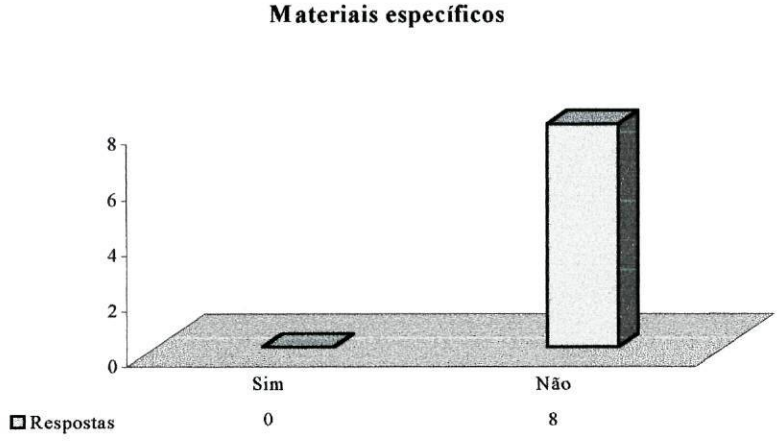


Gráfico n.º9 - Dados referentes à questão sobre a suficiência de materiais específicos para trabalhar com alunos com NEE nas aulas de Educação Física

4.6 – Determinação das necessidades de adaptações curriculares

A descrição dos valores referentes a esta questão estão relacionados com as necessidades dos alunos com NEE quanto às adaptações curriculares e sobre a existência, ou não, dessas mesmas adaptações.

Os resultados das respostas à pergunta n.º6 do inquérito estão representadas no gráfico n.º10 onde é possível verificar se os professores inquiridos têm alunos com NEE que necessitem de adaptações curriculares.

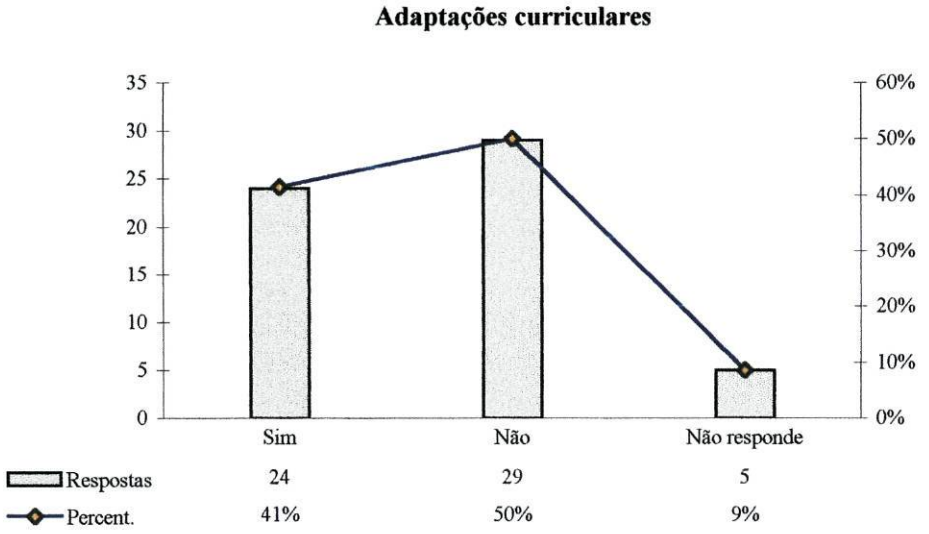
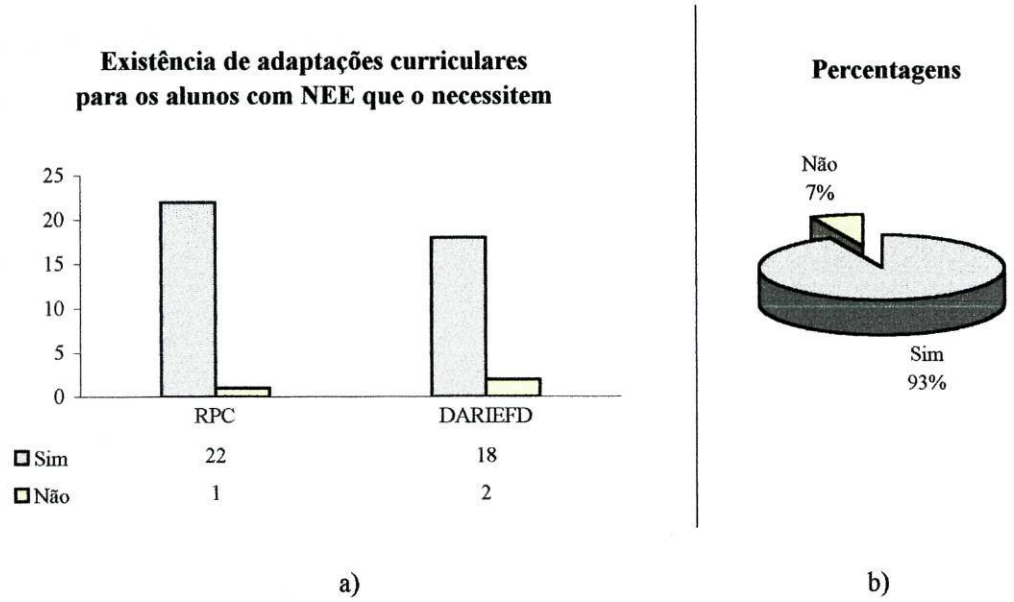


Gráfico n.º10 - Dados referentes à questão de alunos com NEE que necessitam de adaptações curriculares

No que concerne às adaptações curriculares, 29 professores (50%) afirmam não ter alunos com NEE que necessitem de adaptações curriculares, 24 professores (41%) afirmam ter e 5 professores não respondem à pergunta formulada.

No gráfico n.º11 a) e b) podemos confirmar a existência, ou não, de adaptações curriculares, referidas na questão anterior, pelos professores que responderam afirmativamente (41%) e que tipo de adaptações adoptaram.



a) b)

Gráfico n.º11 a) e b) - Dados referentes à questão da existência de adaptações curriculares que os alunos com NEE precisam

Legenda: **RPC** - Redução parcial do currículo; **DARIEFD** - Dispensa da actividade que se revele impossível de executar em função da deficiência

Observando o gráfico n.º11 b), verificamos que 93% das respostas confirmam a existência de adaptações curriculares, 22 respostas apontam para a redução parcial do currículo e 18 para a dispensa da actividade que se revele impossível de executar em função da deficiência. Por outro lado, uma minoria de uma e duas respostas apontam respectivamente para a não existência das adaptações curriculares acima citadas.

4.7 – Determinação das necessidades de condições especiais de avaliação

A necessidade dos alunos com NEE beneficiarem de condições especiais de avaliação na disciplina de Educação Física, bem como o tipo de condições e a sua efectiva existência ou não são tratadas neste ponto.

No gráfico n.º12 são apresentados os resultados obtidos na sétima questão do inquérito sobre quais os professores que têm alunos com NEE que necessitam ou necessitaram de condições especiais de avaliação na sua disciplina, no ano lectivo 1999/2000.

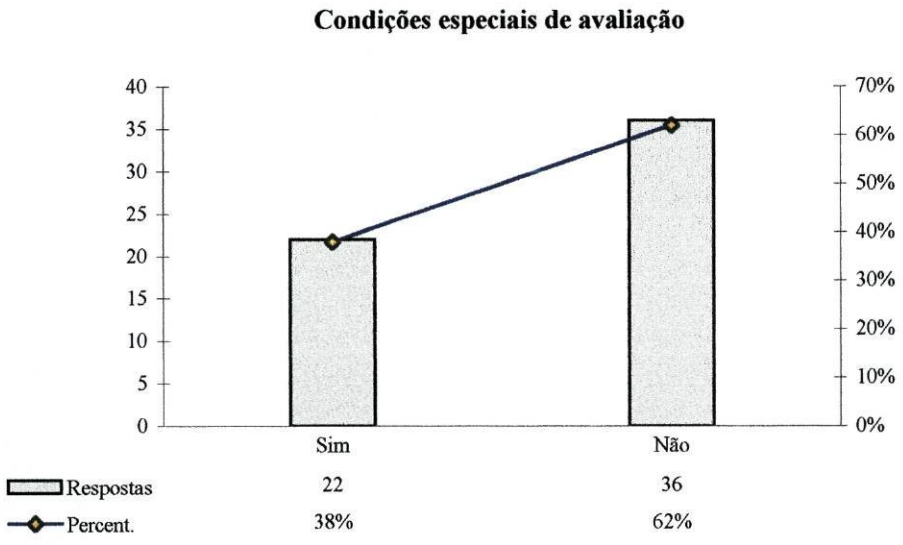
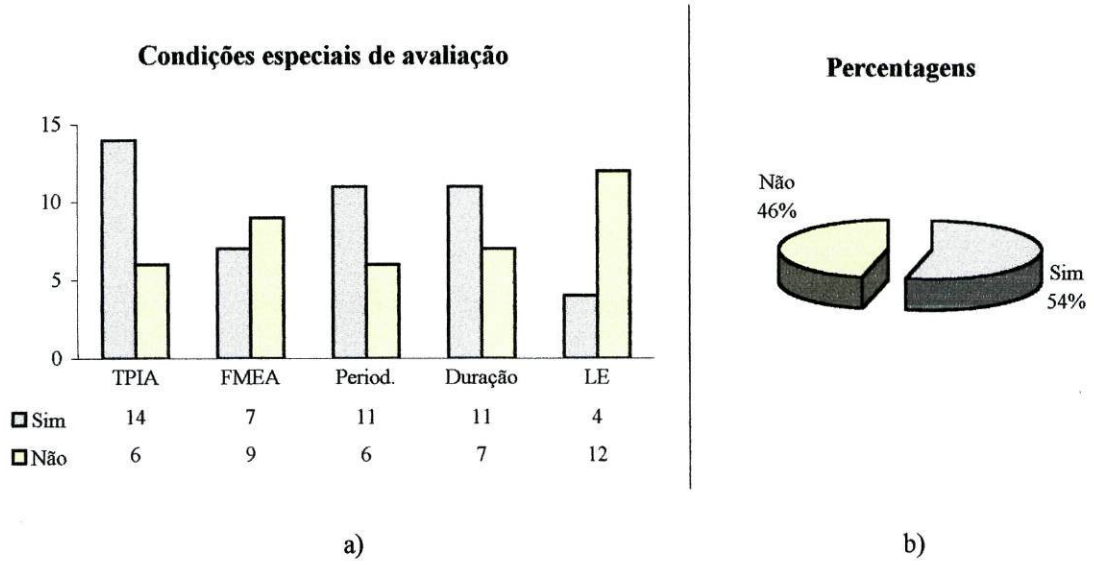


Gráfico n.º12 - Dados referentes à questão de alunos com NEE que necessitam ou necessitaram de condições especiais de avaliação

Da observação deste gráfico constata-se que 22 professores, dos 58 que responderam à questão, têm alunos com NEE que necessitam ou necessitaram de condições especiais de avaliação, o que corresponde a 38% dos professores. Por outro lado, 36 professores responderam negativamente, o que corresponde a 62% das respostas dadas, ou seja, a maioria dos professores não têm alunos com NEE que necessitam ou necessitaram de condições especiais de avaliação.

No gráfico n.º13 a) e b), como complemento do anterior, são apresentados os dados relativos aos professores que responderam afirmativamente (38%), dando a conhecer quais as condições especiais de avaliação que os alunos necessitam ou necessitaram e se efectivamente existem ou existiram nas respectivas escolas.



a) b)

Gráfico n.º13 a) e b)- Dados referentes à questão sobre a existência de condições especiais de avaliação para os alunos com NEE que o necessitem ou necessitaram

Legenda: TPIA - Tipo de prova ou instrumento de avaliação; **FMEA** - Forma ou meio de expressão do aluno; **Period.** – Periodicidade; **LE** - Local de execução

Assim sendo, poderemos dizer que das respostas que confirmam a existência das condições especiais de avaliação (54%), 14 afirmam ser no tipo de prova ou instrumento de avaliação, 11 na periodicidade e igualmente 11 respostas na duração, 7 na forma ou meio de expressão do aluno e 4 no local de execução. Por outro lado, podemos verificar que, das respostas que não confirmam a existência das condições especiais de avaliação (46%), 12 afirmam ser o local de execução, 9 afirmam ser na forma ou meio de expressão do aluno, 7 na duração, 6 no tipo de prova ou instrumento de avaliação e 6 na periodicidade.

4.8 – Algumas características das turmas onde os alunos com NEE estão integrados

Os gráficos n.º14, 15 e 16 representam os dados recolhidos na oitava pergunta do questionário, que pretende dar-nos a conhecer algumas características das turmas onde os alunos com NEE estão integrados. Mais detalhadamente, no gráfico n.º14 são apresentados os resultados do número total de alunos por turma.

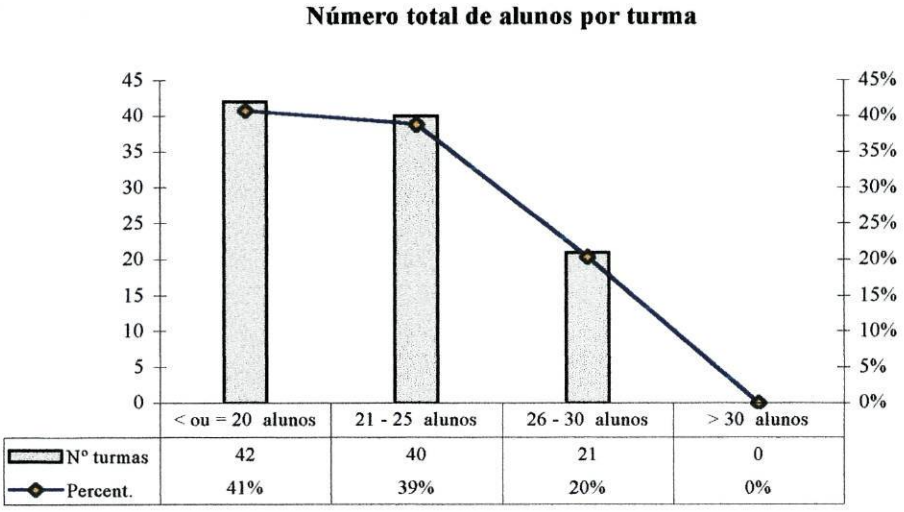


Gráfico n.º14 - Dados referentes à questão sobre qual o número de alunos por turma onde os alunos com NEE estão integrados

Da interpretação dos dados deste gráfico poderemos afirmar que não existem respostas que confirmem a existência de turmas com mais de trinta alunos onde estejam integrados alunos com NEE. 41% das turmas são constituídas por um número igual ou inferior a 20 alunos, 39% das turmas são constituídas por 21 a 25 alunos por turma e os restantes 20% das turmas são compostas por 26 a 30 alunos por turma.

No gráfico n.º15 apresentam-se os dados relativos ao número total de alunos com NEE por turma que requeiram atenção excepcional do professor.

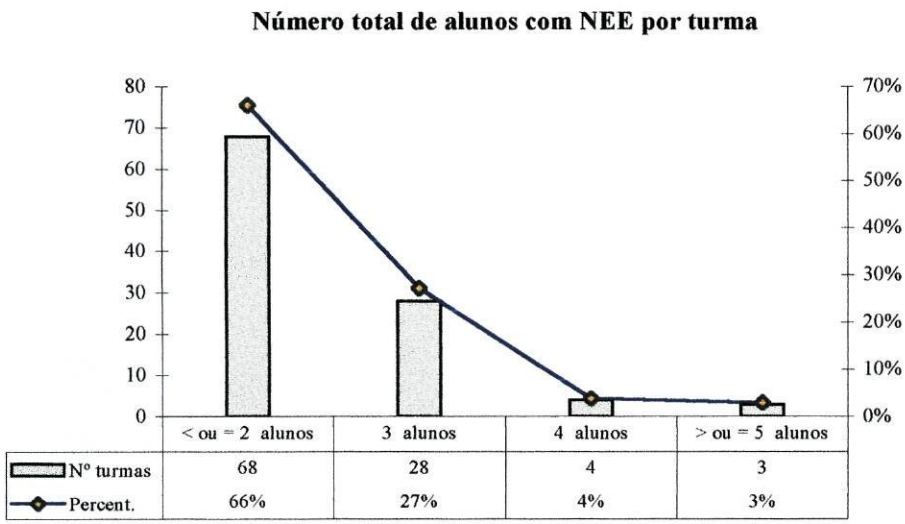


Gráfico n.º15 - Dados referentes à questão sobre o número de alunos com NEE por turma que requeiram atenção excepcional do professor

Podemos constatar que 68 turmas representadas no gráfico têm 1 ou 2 alunos com NEE por turma. Por outro lado, 27% das turmas têm 3 alunos com NEE por turma o que corresponde a 28 turmas, 4% das turmas têm 4 alunos por turma e 3% têm 5 ou mais alunos com NEE por turma o que corresponde a 4 e 3 turmas respectivamente.

O gráfico n.º16 revela-nos os resultados do nível médio de aproveitamento dos alunos ditos "normais" destas turmas.

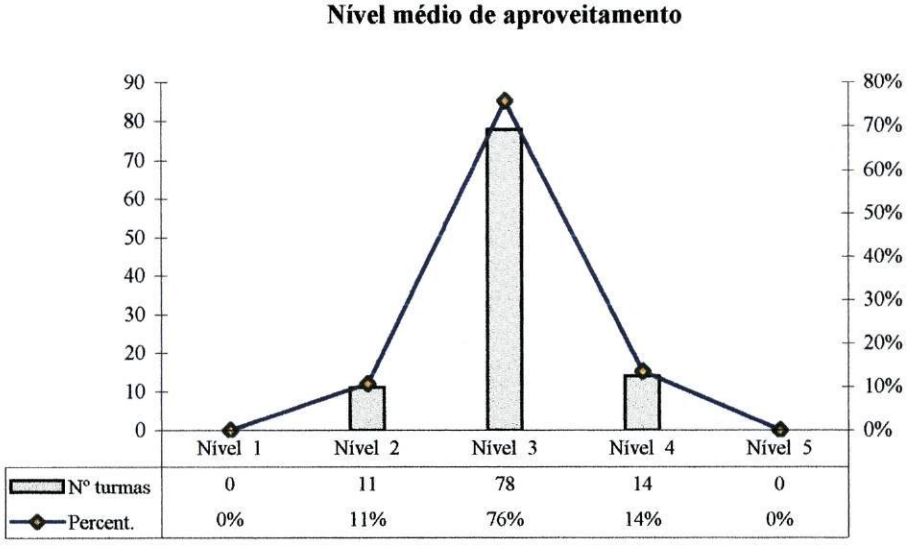


Gráfico n.º16 - Dados referentes à questão sobre o nível médio de aproveitamento das turmas onde os alunos com NEE estão integrados

Ao interpretarmos este gráfico poderemos verificar que não existem respostas que confirmem a existência de turmas com um nível médio de aproveitamento inferior a 2, nem superior a 4, por outro lado, a maioria das turmas dos professores inquiridos situa-se num nível médio de aproveitamento de 3 (76%). Pode ainda inferir-se que 14 das turmas estão no nível 4 (14%) e 11 dessas turmas estão no nível 2 (11%).

4.9 – Determinação das necessidades de apoio pedagógico acrescido

Neste ponto pretendemos saber quantos professores têm alunos com NEE que necessitam de apoio pedagógico acrescido à disciplina de Educação Física e se este apoio realmente existe.

Os dados recolhidos da nona pergunta do inquérito estão representados no gráfico n.º17 e permitem conhecer a opinião dos professores quanto à necessidade que os seus alunos com NEE têm, ou não, de apoio pedagógico acrescido, na disciplina de Educação Física.

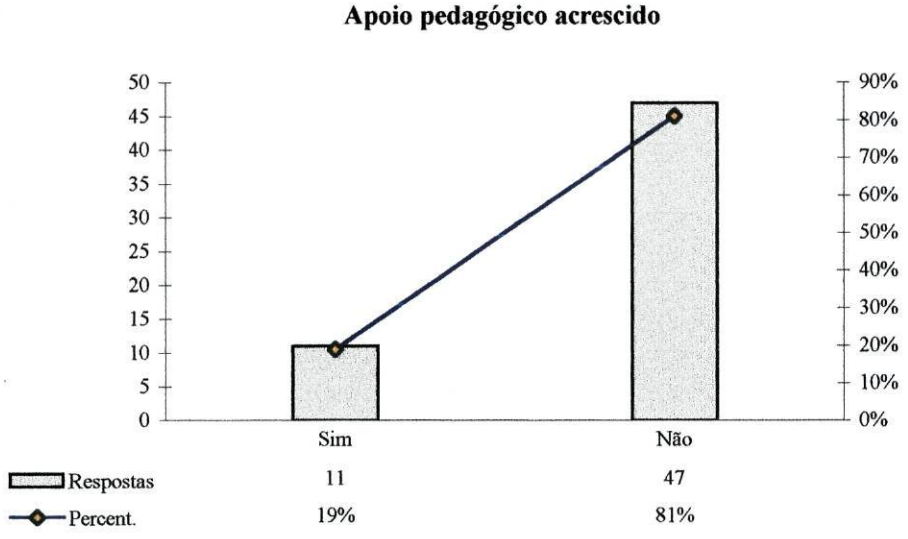


Gráfico n.º17 - Dados referentes à questão sobre os alunos com NEE que necessitam de apoio pedagógico acrescido na disciplina de Educação Física

Como podemos observar, 47 dos professores inquiridos (81%) responderam que os seus alunos com NEE não precisam de apoio pedagógico acrescido, na disciplina de Educação Física e 11 professores (19%) afirmaram que os respectivos alunos têm necessidade de apoio pedagógico acrescido à sua disciplina.

Os resultados da pergunta relacionada com a existência ou não de apoio pedagógico acrescido na disciplina de Educação Física, como consequência das respostas afirmativas da questão anterior, vêm representados no gráfico n.º18.

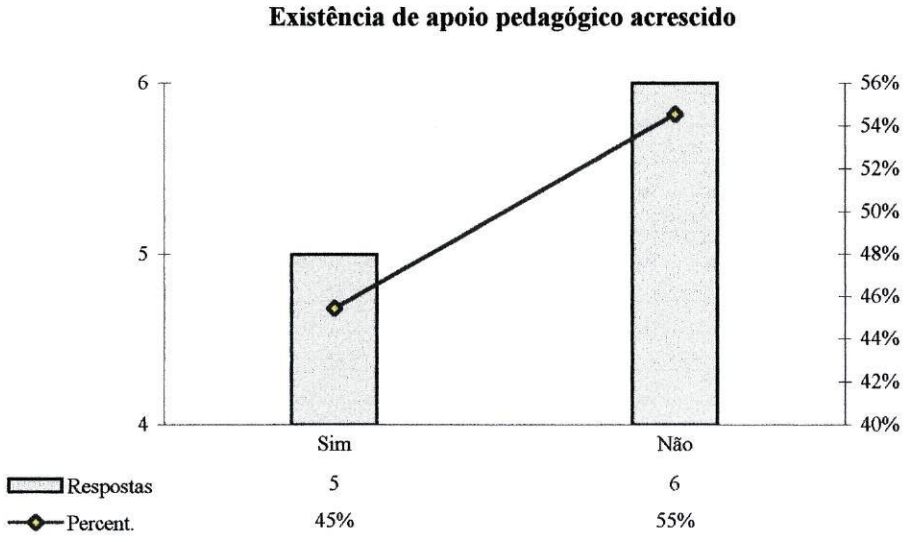


Gráfico n.º18 - Dados referentes à questão sobre a existência de apoio pedagógico acrescido na disciplina de Educação Física para os alunos que necessitam

Relativamente aos professores (19%) que afirmaram que os seus alunos com NEE têm necessidade de apoio pedagógico acrescido, à disciplina de Educação Física, podemos observar que, 5 referem a existência desse apoio e 6 referem não o ter.

4.10 – Plano Educativo Individual

Os dados desta questão servem para determinar se os professores têm conhecimento do Plano Educativo Individual dos seus alunos com NEE, bem como, do seu estado de actualização. No caso de o desconhecerem, apresentam-se aqui as razões.

O tratamento das respostas à pergunta n.º10 do inquérito são apresentadas no gráfico n.º19, onde é possível verificar se os professores inquiridos conhecem o Plano Educativo Individual dos seus alunos com NEE.

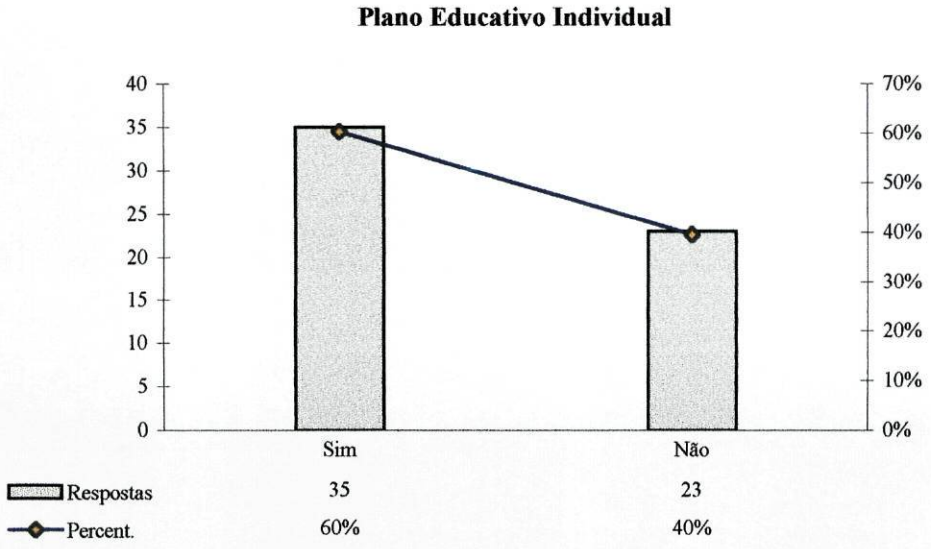


Gráfico n.º19 - Dados referentes à questão sobre o conhecimento da existência do Plano Educativo Individual dos alunos com NEE

No que concerne ao conhecimento, por parte dos professores, do Plano Educativo Individual dos seus alunos com NEE, 35 professores (60%) afirmam conhecer e 23 professores (40%) afirmam desconhecê-lo.

O gráfico n.º20 visa demonstrar as razões, apontadas pelos professores, que motivam o desconhecimento do Plano Educativo Individual dos respectivos alunos com NEE.

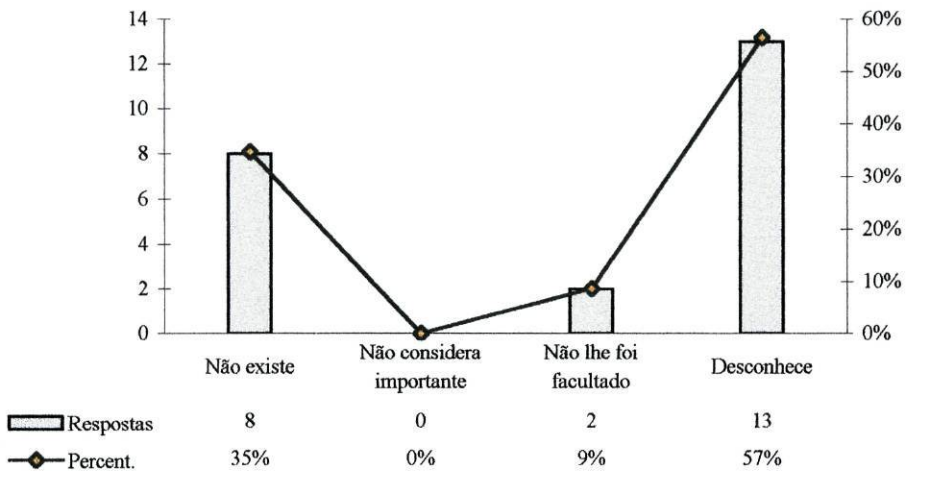


Gráfico n.º20 - Dados referentes à questão sobre o porquê do desconhecimento da existência do Plano Educativo Individual dos alunos com NEE

Observando o gráfico, verificamos que dos 23 professores que afirmavam na pergunta anterior desconhecer o Plano Educativo Individual dos seus alunos com NEE, 13 professores apontam para o simples desconhecimento, 8 para a não existência do referido plano, 2 para o facto de não lhes ter sido facultado e nenhum dos inquiridos respondeu não considerar importante o referido Plano Educativo Individual.

Por sua vez, o gráfico n.º21 serve para identificar o estado de actualização do Plano Educativo Individual dos alunos com NEE.

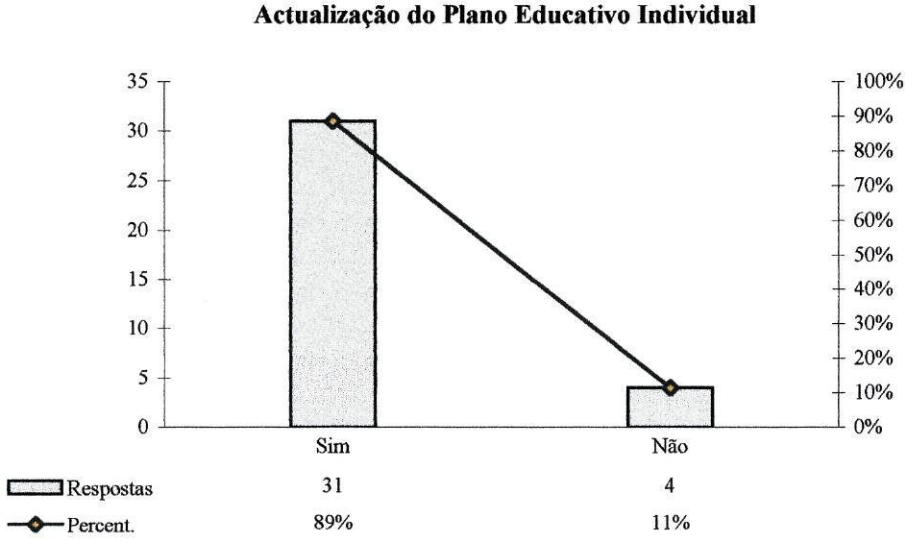


Gráfico n.º21 - Dados referentes à questão sobre o estado de actualização do Plano Educativo Individual dos alunos com NEE

Neste gráfico podemos verificar que dos 35 professores que responderam conhecer o Plano Educativo Individual dos alunos com NEE, 31 são da opinião que este está actualizado e somente 4 destes professores referem que este se encontra desactualizado.

4.11 – Programa Educativo

Com esta questão pretende-se saber se os professores desta amostra têm conhecimento do Programa Educativo do corrente ano, dos seus alunos com NEE, e se esta situação não se confirmar, qual a razão.

Através dos dados expostos no gráfico n.º22 é possível verificar se os professores conhecem ou não o Programa Educativo do corrente ano dos seus alunos com NEE.

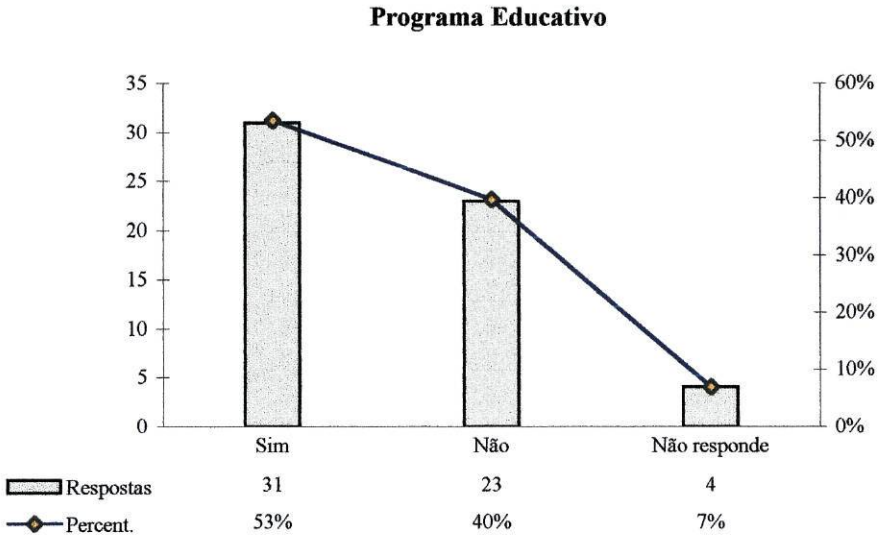


Gráfico n.º22 - Dados referentes à questão sobre o conhecimento da existência do Programa Educativo dos alunos com NEE

Da análise do gráfico podemos observar que 53% dos professores (31) afirmam conhecer o Programa Educativo do corrente ano dos seus alunos com NEE, enquanto 40% dos professores (23) afirmam não conhecer o referido Programa Educativo e 4 professores não respondem à pergunta colocada.

Os dados do gráfico n.º23 complementam o anterior, mostrando as razões apontadas pelos 23 professores por desconhecerem o Programa Educativo do corrente ano dos seus alunos com NEE.

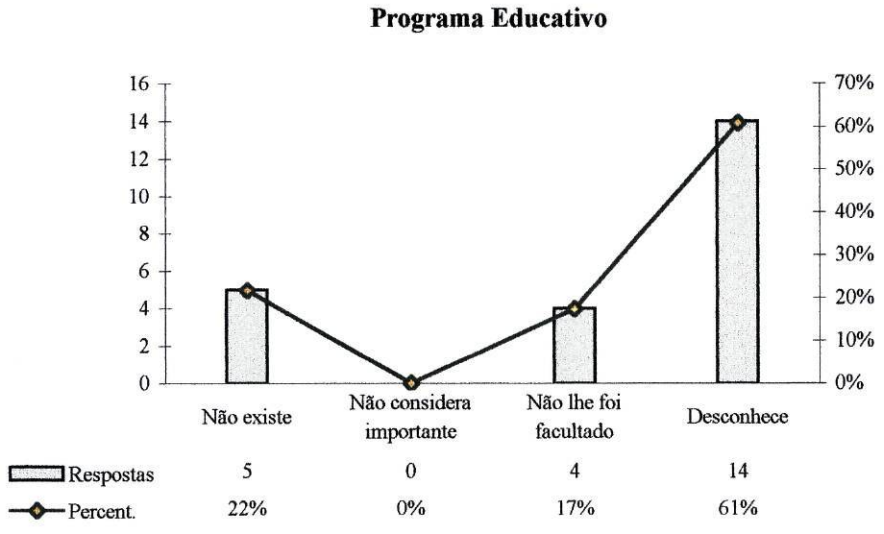


Gráfico n.º23 - Dados referentes à questão sobre o porquê do desconhecimento da existência do Programa Educativo dos alunos com NEE

Como podemos verificar, 14 professores responderam simplesmente desconhecer a existência do Programa Educativo do corrente ano dos seus alunos com NEE, 5 professores referiram não existir, 4 professores afirmaram que o desconhecimento se deve ao facto do referido programa não lhes ter sido facultado e não houve respostas no sentido de não considerarem importante o Programa Educativo.

4.12 – Unidades didácticas

Neste ponto é possível verificar se as unidades didácticas contemplam os alunos com NEE e em que medida, ou se, pelo contrário, não contemplam estes alunos e porquê.

O tratamento das respostas à pergunta n.º12 do inquérito é apresentado no gráfico n.º24, onde é possível verificar se as unidades didácticas contemplam os alunos com NEE.

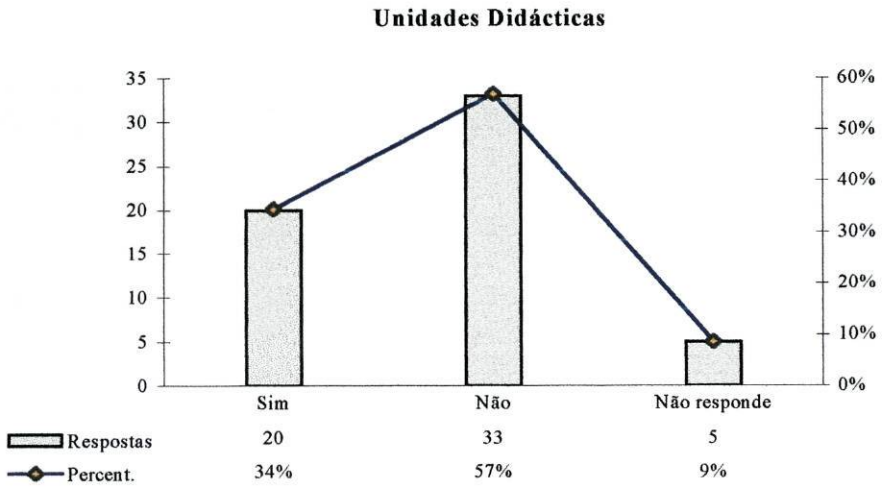


Gráfico n.º24 - Dados referentes à questão sobre as Unidades Didácticas contemplarem os alunos com NEE

No que concerne às unidades didácticas contemplarem ou não os alunos com NEE, 33 dos professores (57%) afirmam não contemplar, 20 professores (34%) afirmam que contemplam e 5 dos professores não respondem à pergunta colocada.

No gráfico n.º25, como complemento do gráfico anterior, pode-se confirmar a razão pela qual as unidades didácticas não contemplam os alunos com NEE.

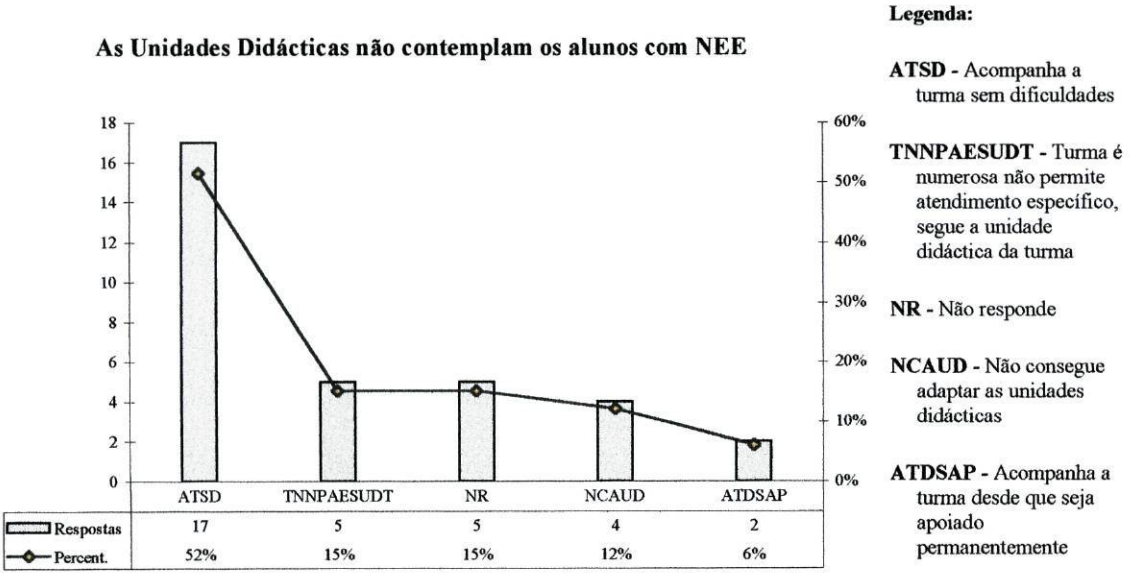


Gráfico n.º25 - Dados referentes à questão sobre o porquê das Unidades Didácticas não contemplarem os alunos com NEE

Observando o gráfico, verificamos que dos 33 professores que responderam negativamente à questão anterior, 17 afirmam ser possível os alunos acompanharem a turma sem dificuldades, 5 argumentam que o facto da turma ser numerosa não permite um atendimento específico ao aluno, seguindo, deste modo, a unidade didáctica da turma.

Por outro lado, 4 referem simplesmente não conseguir adaptar as unidades didácticas, 2 afirmam não ser necessário, uma vez que estes alunos podem acompanhar a turma desde que sejam apoiados permanentemente e 5 dos professores não responderam à pergunta.

No gráfico n.º26, como complemento do gráfico n.º24, são apresentados os dados relativos aos professores que responderam afirmativamente (34%), por forma a conhecer em que medida as unidades didácticas contemplam os alunos com NEE.

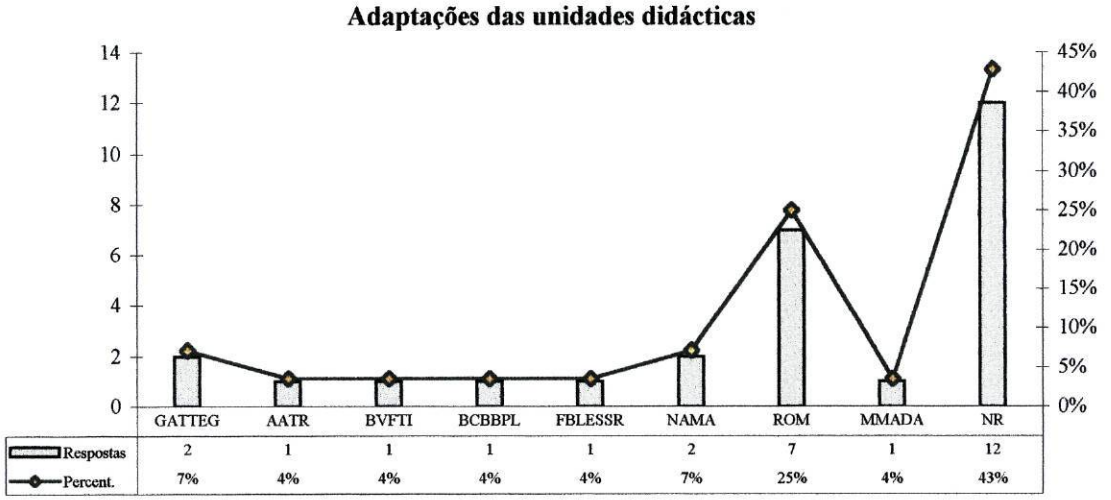


Gráfico n.º26 - Dados referentes à questão sobre a forma como as unidades didácticas contemplam os alunos com NEE

Legenda: **GATTEG** – Ginástica, abdica do trabalho técnico rigoroso em relação aos elementos gímnicos; **AATR** – Atletismo, aplica só trabalho de resistência; **BVFTI** - Basquetebol, voleibol, futebol, incide mais sobre o trabalho de técnica individual; **BCBBPL** – Basquetebol, cestos mais baixos, bolas mais pequenas e leves; **FBLESSR** - Futebol bolas mais leves, exercícios mais simplificados e situações reduzidas de jogo; **NAMA** – Natação, realiza só adaptação ao meio aquático; **ROM** - Redução dos objectivos mínimos; **MMADA** - Maior incidência sobre a motricidade adaptada à dificuldade motora do aluno; **NR** - Não responde.

Deste modo, poderemos dizer que dos professores que responderam que as unidades didácticas contemplam os alunos com NEE, 7 afirmam ser através da redução dos objectivos mínimos, 2 referem que em ginástica abdicam do trabalho técnico rigoroso em relação aos elementos gímnicos, outras duas afirmações dizem que em natação realizam só adaptação ao meio aquático, com uma só afirmação temos cada uma das restantes categorias: atletismo, aplica só trabalho de resistência; basquetebol, voleibol, futebol, incide mais sobre o trabalho de técnica individual; basquetebol, cestos mais baixos, bolas mais pequenas e leves; futebol bolas mais leves, exercícios mais simplificados e situações reduzidas de jogo; maior incidência sobre a motricidade adaptada à dificuldade motora do aluno e por fim 12 professores não responderam à pergunta.

4.13 – Processo de integração dos alunos com NEE

O gráfico n.º27 dá-nos a conhecer os dados recolhidos na questão sobre o grau de concordância dos professores com o processo de integração dos alunos com NEE.

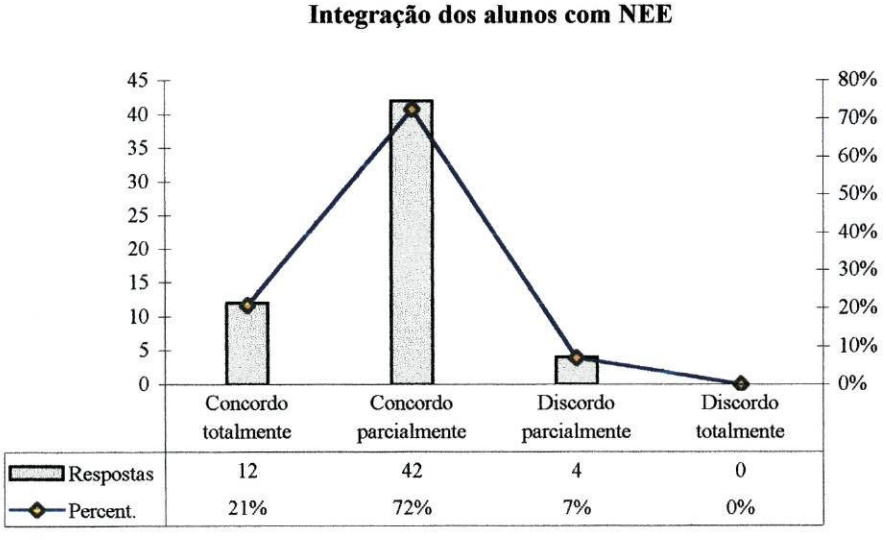


Gráfico n.º27 - Dados referentes à questão sobre a concordância dos professores com o processo de integração dos alunos com NEE

Da interpretação destes dados poderemos constatar que a grande maioria dos professores (72%) concorda parcialmente com o processo de integração dos alunos, com NEE, 21% dos professores inquiridos concorda totalmente e só 4 professores discordam parcialmente, não havendo qualquer professor a discordar totalmente.

4.14 - Os alunos com NEE beneficiam da interacção com os restantes alunos da turma

No gráfico n.º28 são apresentados os dados relativos ao grau de concordância dos professores no que concerne aos alunos com NEE beneficiarem da interacção com os restantes alunos, proporcionada pela integração nestas turmas.

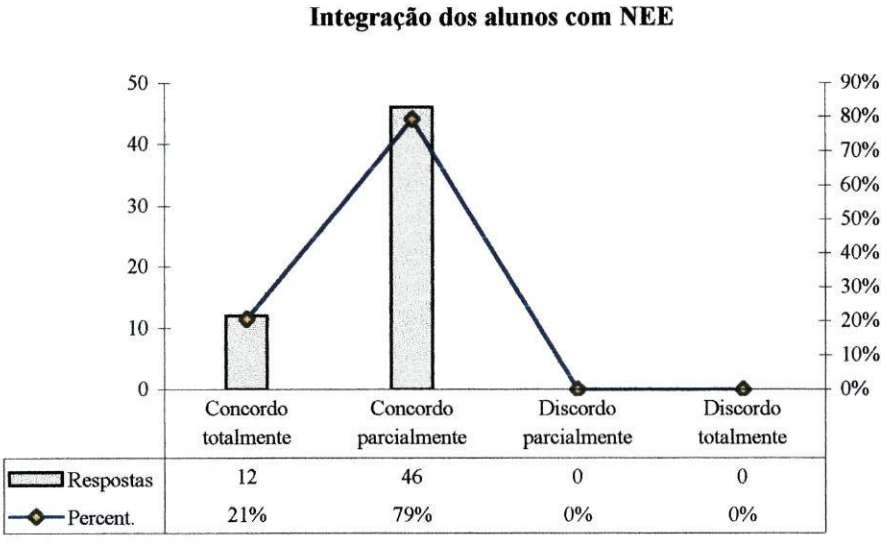


Gráfico n.º28 - Dados referentes à questão sobre a concordância dos professores no que concerne aos alunos com NEE beneficiarem da interacção com os restantes alunos proporcionada pela integração nestas turmas

Podemos constatar que 79% dos professores inquiridos concordam parcialmente com o facto dos alunos com NEE beneficiarem da interacção com os outros alunos proporcionada pela integração nestas turmas, 21% concorda totalmente com a afirmação

e não há nenhum professor que discorde total ou parcialmente da vantagem dessa interacção.

4.15 - Os restantes elementos da turma beneficiam da interacção com os alunos com NEE

No gráfico n.º29 são expostos os resultados sobre a concordância dos professores no que diz respeito aos alunos ditos "normais" beneficiarem da interacção com os alunos com NEE, proporcionada pela integração nestas turmas.

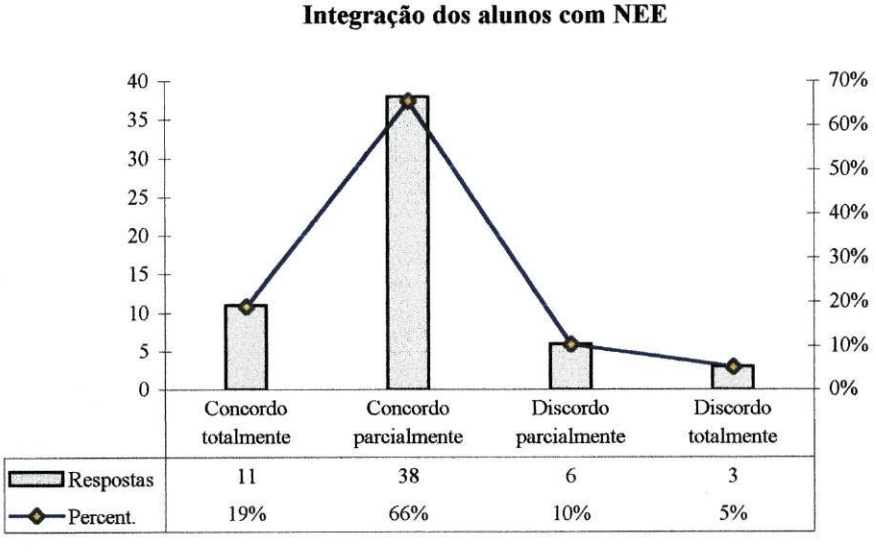


Gráfico n.º29 - Dados referentes à questão sobre a concordância dos professores no que diz respeito aos alunos ditos "normais" beneficiarem da interacção com os alunos com NEE proporcionada pelo processo de integração

Ao interpretarmos este gráfico, poderemos dizer que os professores, na sua maioria (66%), concordam parcialmente com o facto dos alunos ditos "normais" beneficiarem da interacção com os alunos com NEE, proporcionada pela integração nestas turmas, 19% concorda totalmente com a afirmação, 10% discorda parcialmente e 5% discorda totalmente com a referida afirmação.

4.16 - Aceitação social dos alunos com NEE

Os dados apresentados no gráfico n.º30 permitem conhecer a concordância dos professores quanto à aceitação social dos alunos com NEE pelo resto da turma.

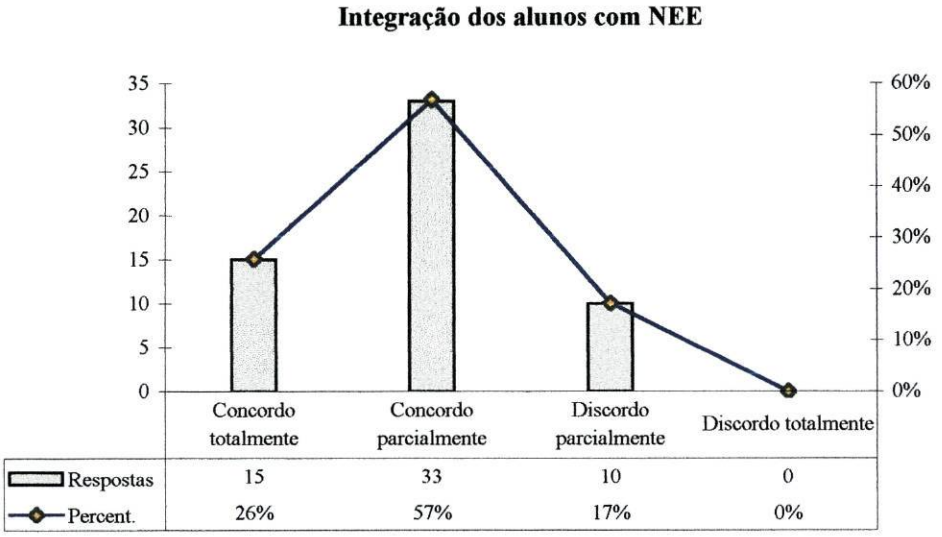


Gráfico n.º30 - Dados referentes à questão sobre a concordância dos professores quanto ao facto dos alunos com NEE serem socialmente aceites pelo resto da turma onde estão integrados

Observando o gráfico verificamos que dos 58 professores inquiridos, 33 concordam parcialmente que os alunos com NEE são socialmente aceites pelo resto da turma onde estão integrados, o que corresponde a 57% da amostra, 15 concordam totalmente e somente 10 dos inquiridos discordam parcialmente, não havendo nenhum professor a discordar totalmente.

4.17 – Acções de formação sobre a integração de alunos com NEE

Por sua vez, o gráfico n.º31 serve para identificar a intenção que os professores têm em participar em acções de formação, por forma a aumentar os seus conhecimentos acerca da integração de alunos com NEE.

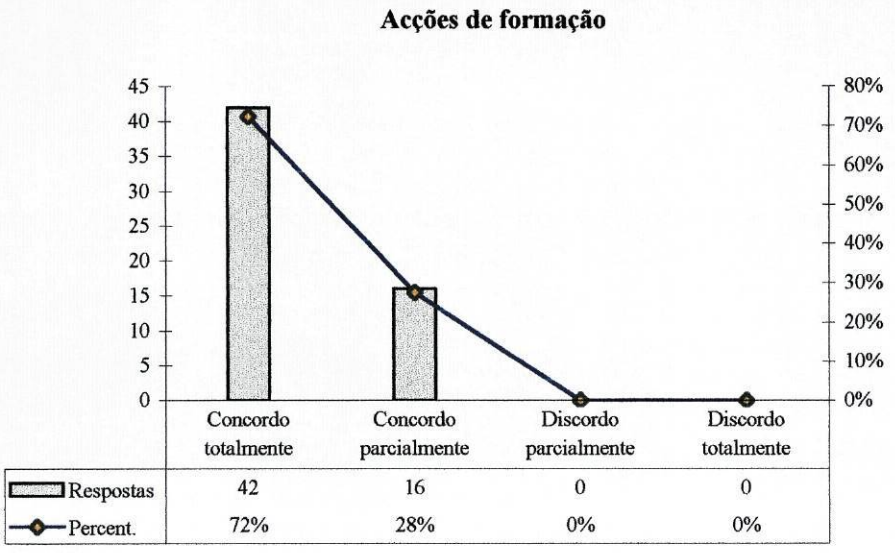


Gráfico n.º31 - Dados referentes à questão sobre a concordância dos professores pretenderem frequentar acções de formação para aumentar os conhecimentos acerca da integração de alunos com NEE

Conforme é demonstrado, a maioria dos professores (72%) responderam que concordam totalmente com a intenção de frequentar acções de formação para aumentar os seus conhecimentos relativamente à integração de alunos com NEE, e os restantes 28% concordam parcialmente com a afirmação. É de realçar que não existiu nenhum professor que discordasse parcial ou totalmente com o propósito acima referido.

4.18 – Trabalhar com turmas onde estão integrados alunos com NEE

O tratamento das respostas à pergunta número 18 do inquérito está representado no gráfico n.º32, onde é possível verificar a vontade, ou não, que os professores têm em trabalhar com turmas onde estão integrados alunos com NEE.

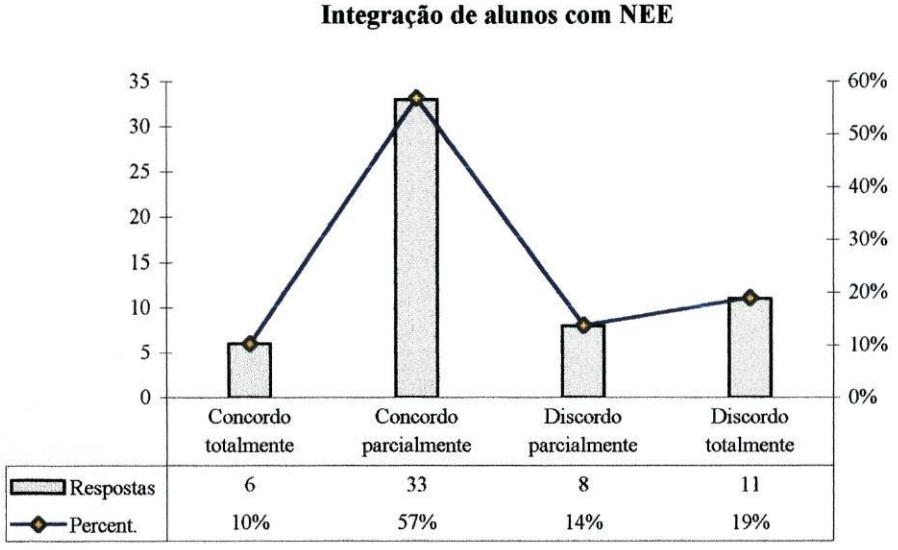


Gráfico n.º32 - Dados referentes à questão sobre a concordância dos professores do gosto em trabalhar com turmas que tenham alunos com NEE integrados

Como podemos observar, 33 dos professores inquiridos (57%) responderam que concordam parcialmente com a afirmação que gostam de trabalhar com turmas que tenham alunos com NEE integrados, 11 professores (19%) discordam totalmente desta afirmação, 8 professores responderam discordar parcialmente e 6 professores concordam totalmente com a afirmação.

4.19 – Formação de base

Os resultados da pergunta referente à concordância dos professores com o facto da formação de base ser suficiente para trabalhar com turmas que tenham alunos com NEE vêm representados no gráfico n.º33.

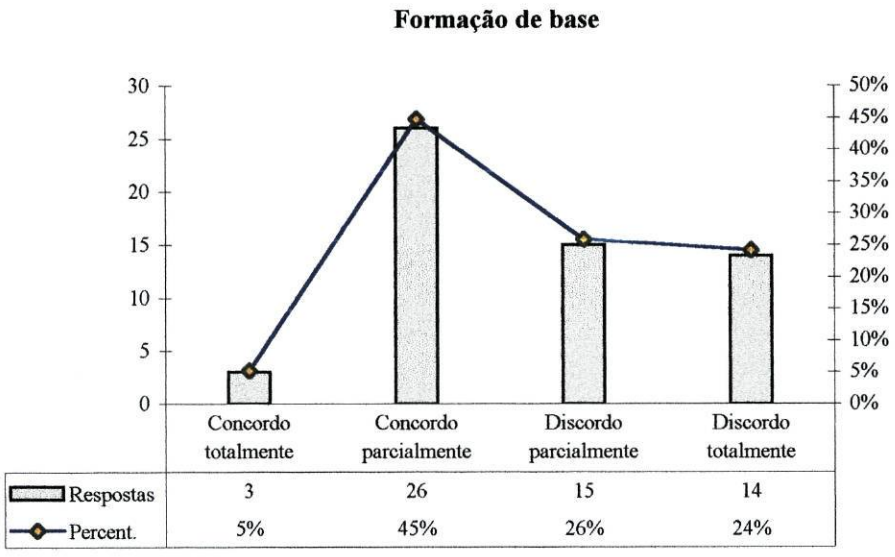


Gráfico n.º33 - Dados referentes à questão sobre a concordância dos professores de que a formação de base é suficiente para trabalhar com turmas que tenham alunos com NEE integrados

Parte dos professores (45%) concordam parcialmente com o facto da formação de base ser suficiente para trabalhar com turmas que tenham alunos com NEE integrados, 26% dos professores discordam parcialmente com a afirmação, 24% discordam totalmente e 5% (3 professores), concordam totalmente com a afirmação acima referida.

4.20 – Processo de integração dos alunos com NEE na escola regular

No quadro que se segue estão representadas todas as respostas emitidas pelos professores no que diz respeito à pergunta número 20 do inquérito, onde se pretendeu recolher as diversas opiniões formadas no que respeita ao processo de integração dos alunos com NEE na escola regular.

Quadro n.º1 - Respostas dos professores sobre o processo de integração dos alunos com NEE

	N.º
Turma numerosa dificultando a individualização do ensino.	5
Menos alunos com NEE por turma e com currículo próprio, fomentar a sociabilização com o resto das turmas.	1
Discorda com a integração parcial exclusiva das disciplinas práticas.	2
Não há condições para os alunos com NEE praticarem Educação Física.	3
Falta de infra-estruturas específicas dificultando o acesso destes alunos a todas as instalações e em específico ao pavilhão de Educação Física.	3
O princípio da integração é correcto, só que na prática falta quase tudo: materiais, equipamentos de apoio, adaptações da lei, nomeadamente no que toca à obrigatoriedade em avaliar estes alunos sob parâmetros quantitativos, entre outros.	1
Dificuldade em aplicar a integração, falta de meios/formação.	2
O processo de integração dos alunos com NEE está em curso, mas ainda longe do ideal tanto no cumprimento do que está legislado, como nas atitudes de alguns profissionais directamente implicados no processo.	1
Casos muito graves deviam ser atendidos em escolas especiais porque na escola regular nem sempre há condições técnicas, nem Humanas.	1
Os benefícios para os alunos integrados nem sempre acontecem.	1
Falta de um acompanhamento mais dirigido e cuidado para com os alunos integrados.	1
Na minha turma com NEE todos os aspectos normativos em relação à integração estão a ser cumpridos, no entanto nos intervalos a aluna continua a refugiar-se no seu canto - estará o processo de integração a funcionar?	1
A integração é bem aceite por todos. A dificuldade reside em avaliar e planificar as aulas.	1
Falta de material didáctico específico para trabalhar com alunos com NEE.	1
Concordo com a integração se houver formação e apoio aos professores, turmas realmente reduzidas, materiais suficientes e instalações adequadas.	3
Na minha escola os alunos estão bem integrados.	2
A integração é um processo possível, longo e com alguns êxitos, promovendo a sociabilização.	1
Os professores devem ter uma grande capacidade de compreensão e conhecimentos na elaboração de critérios e estratégias cada vez mais objectivas e mais adaptadas ao indivíduo.	1
Os currículos adaptados permitem a estes alunos atingir os conhecimentos básicos necessários à sua existência como cidadãos: serem capazes de ler, escrever, contar, movimentar e sociabilizar.	1
O processo de integração dos alunos com NEE deve ocorrer com todas as condições necessárias, tanto ao nível dos materiais e das instalações, como ao nível dos docentes e auxiliares de acção educativa com formação adequada.	1
Nesta escola o processo de integração tem tido um grande apoio por parte da comissão executiva, bem como, de todos os profissionais envolvidos no processo ao longo de vários anos. Pode concluir-se que se trata de um processo satisfatório.	1
Dotar os alunos de competências essenciais, dando-lhes a possibilidade de viver activamente na sociedade a que pertencem, deverá ser o objectivo principal de todos os que participam na formação destes alunos.	1
Não responderam	**23**
Total de respostas	**35**

Neste quadro podemos verificar as opiniões emitidas pelos diferentes professores que responderam à questão. São opiniões bastante diversas, deixando de antemão prever algumas considerações para o capítulo da discussão dos resultados. Torna-se, porém, imperativo referir que 23 dos inquiridos não contribuíram com a sua opinião aquando do preenchimento do inquérito.

5 – DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

No decorrer deste capítulo faremos a discussão dos resultados obtidos, relacionando-os sempre que possível com a literatura específica.

Pretendemos fazer uma síntese dos aspectos mais significativos da análise dos dados com o intuito de responder ao objectivo geral e aos objectivos específicos referidos no início deste trabalho.

A discussão dos resultados seguirá a mesma ordem adoptada para a grelha de validação do inquérito que se encontra no anexo II.

Assim sendo, numa primeira fase centraremos a nossa discussão nas questões que pretendem responder ao objectivo geral do nosso estudo, relacionando as respostas dadas com a legislação vigente, e numa segunda fase faremos a discussão dos resultados de todas as questões que se relacionam directamente com os cinco objectivos específicos deste estudo.

5.1 – Discussão dos resultados relativos às questões relacionadas com o objectivo geral do trabalho

Desta forma, começamos por referir que os resultados obtidos na primeira questão do inquérito sobre os equipamentos especiais de compensação demonstram que a maioria dos professores (71%) refutam a necessidade da utilização dos equipamentos legislados no Decreto-Lei n.º 319/91, artigo 3º, em que é dito:

> *1 - "Consideram-se equipamentos especiais de compensação o material didáctico especial e os dispositivos de compensação individual ou de grupo.*
>
> *2 - Considera-se material didáctico especial, entre outros:*
>
> *a) Livros em braille ou ampliados ;*
>
> *b) Material áudio-visual;*

c) Equipamento específico para leitura, escrita e cálculo.

3 – Consideram-se dispositivos de compensação individual ou de grupo, entre outros:

a) Auxiliares ópticos ou acústicos;

b) Equipamento informático adaptado;

c) Máquinas de escrever braille;

d) Cadeiras de rodas;

e) Próteses".

A legislação parece-nos que peca por omissão, uma vez que estes equipamentos especiais de compensação não nos parecem contemplar os equipamentos relacionados directamente com a disciplina de Educação Física.

Verificámos também, que 29% dos professores que responderam ter alunos que necessitavam de equipamentos especiais de compensação, revelaram na sua maioria, que não dispõem desses equipamentos (64% das respostas) e só 31% das respostas é que exprimem que as necessidades são satisfeitas principalmente no que diz respeito ao material áudio-visual (10 respostas).

Podemos inferir que neste campo, segundo a legislação acima citada e de acordo com alguns dos professores, não são satisfeitas as necessidades dos alunos quanto a equipamentos especiais de compensação. Esta situação contraria Muñoz et al, (1997) quando referem que este é um dos passos a seguir numa escolarização normalizada, reforçada pelo Decreto-Lei, acima citado, na perspectiva de "escola para todos".

Com a segunda questão do inquérito, pretendíamos identificar as necessidades que os alunos dos professores inquiridos tinham em adaptações materiais dos equipamentos já existentes e se essas adaptações realmente existiam. Constatámos que a maioria dos professores (71%) respondem não precisar dessas adaptações materiais, o que pode

reflectir não ser necessário um investimento muito grande neste departamento para integrar estes alunos.

Por outro lado, e de acordo com o Conselho da Europa (1994) e Muñoz et al, (1997) quando realçam a importância da existência de adaptações materiais para seguir uma escolarização normalizada, verificámos que 26% dos professores que partilham da opinião que os seus alunos precisam dessas mesmas adaptações, afirmaram não as ter, principalmente ao nível da eliminação das barreiras arquitectónicas. Esta situação contraria a tese defendida pelo autor acima referido, bem como poderá reflectir um não cumprimento da legislação em vigor, referida no Decreto-Lei n.º 319/91 (artigo 4º), nestas escolas, e de acordo com Correia (1997), cabe à escola a responsabilidade de se adaptar ao aluno.

No tocante à descrição dos valores referentes à necessidade dos alunos com NEE quanto às adaptações curriculares e sobre a existência ou não das mesmas, podemos referir na primeira situação que as respostas se distribuíram de uma forma relativamente equilibrada, deixando, desde logo, antever a necessidade que existe em aplicar as adaptações curriculares a um número bastante significativo destes alunos. Esta situação parece ter resposta por parte das escolas onde estes professores leccionam, uma vez que quase a totalidade dos professores que responderam necessitar das referidas adaptações (93%), confirmaram a existência dessas mesmas adaptações para os seus alunos, nomeadamente a redução parcial do currículo e a dispensa da actividade que se revele impossível de executar em função da deficiência.

Assim sendo, podemos afirmar que, segundo os professores desta amostra, a legislação fixada pelo Decreto-Lei n.º 319/91, de 23 de Agosto, artigo 5º, no que respeita às adaptações curriculares, está a ser aplicada.

A situação acima referida é apoiada por Cunha et al, (1994) que referem que o professor pode ter necessidade de acrescentar ou retirar alguns objectivos e conteúdos, de forma a normalizar a participação e aprendizagem dos seus alunos com NEE.

É igualmente apoiado por Jiménez (1997a) quando diz que o esquema curricular deve ser aberto e flexível para poder, entre outras razões, adaptar-se às diferentes necessidades dos alunos e salienta ainda a sua importância ao considerar que as adaptações curriculares são a mais importante estratégia de intervenção na resposta às NEE. Estas adaptações podem ser definidas como "acomodações ou ajustes da oferta educativa comum, estabelecida no projecto curricular da escola, às necessidades e possibilidades de cada aluno" (C.N.R.E.E., 1988, p. 75).

Julgamos ainda ser importante referir que, de acordo com Bueno e Resa (1995), se o professor, para dar respostas adequadas, necessitar de realizar adaptações curriculares terá que tomar em consideração as adaptações na avaliação, na metodologia, no processo de ensino-aprendizagem, nos objectivos e nos conteúdos.

Quanto à necessidade dos alunos com NEE usufruírem de condições especiais de avaliação na disciplina de Educação Física, bem como a forma dessas condições e a sua efectiva existência, ou não, poder-se-á afirmar que grande parte dos professores (62%) consideraram não serem necessárias, o que poderá querer dizer que muitos destes alunos conseguem atingir os objectivos mínimos propostos para a turma ou, pelo menos, existe

essa expectativa por parte do professor aliviando o cariz pessimista que, por vezes, paira sobre esta temática.

Salientamos que dos 36 professores que afirmaram serem necessárias as condições especiais de avaliação acima referidas, 47 respostas indicam que essas necessidades são satisfeitas recorrendo às diferentes situações previstas na lei e 40 respostas indicam que as necessidades dos alunos não são satisfeitas, o que não deixa de ser preocupante, uma vez que algumas destas condições especiais de avaliação dependem fundamentalmente do professor.

Confrontando o exposto com o Decreto-Lei n.º 319/91, artigo 8º, constatamos que as condições especiais de avaliação são alterações ao regime educativo comum que passamos a citar:

a) *"Tipo de prova ou instrumento de avaliação;*
b) *Forma ou meio de expressão do aluno;*
c) *Periodicidade;*
d) *Duração;*
e) *Local de execução".*

Assim sendo, e de acordo com os dados recolhidos, verificamos que nestes casos o artigo 8º e as recomendações do Conselho da Europa (1994) não estão a ser aplicados na sua plenitude, demonstrando uma falha no sistema não justificada, pois pensamos ser relativamente simples o cumprimento pleno deste artigo, bastando para isso vontade, conhecimentos e algum apoio dos órgãos competentes no fornecimento de algum meio mais elaborado se for necessário.

Consideramos que o tempo disponibilizado na avaliação é muito importante, na medida em que, como refere Sanches (1996), a actividade em si obriga à reflexão, possibilita a

visualização das relações teórico-praticas concretizadas numa actividade e ainda porque, a aprendizagem é, em boa parte, aquilo que for a avaliação do seu processo.

Somos da opinião que se devem adaptar os procedimentos e instrumentos de avaliação, seleccionando aqueles que possam ajudar-nos a detectar o nível de aprendizagem do aluno, respeitando os ritmos e capacidades de aprendizagem de cada um.

No capítulo da apresentação dos resultados estão representadas algumas características das turmas onde os alunos com NEE estão integrados. Facilmente percebemos que relativamente ao número de alunos por turma onde os alunos com NEE estão integrados, só 41% das turmas leccionadas pelos professores da amostra é que estão de acordo com a legislação vigente, estando os restantes 59% das turmas fora dos contornos legais pelos quais deveriam ser integralmente regidos. A formação das turmas deve ser regida pelo Decreto-Lei n.º 319/91, artigo 9º, nomeadamente no ponto um onde podemos ler que "*o número de alunos das classes ou turmas que integrem alunos com NEE não pode ser superior a 20*".

Salientamos ainda que 20% das turmas da amostra são compostas por 26 a 30 alunos por turma, o que, em nosso entender, pode ser bastante prejudicial para o processo de ensino/aprendizagem. Esta opinião é corroborada por vários autores, nomeadamente Renau (1984); Barrio (1992) e Jiménez (1997a) que referem que uma das condições a ter em conta para a integração escolar deverá ser a redução da proporção professor/alunos por sala. Os autores alegam ainda, que classes muito numerosas não favorecem a integração, dificultam o aparecimento e manutenção do sentimento de pertença a um grupo e a formação de vínculos entre os seus elementos, prejudicando,

deste modo, a atitude do professor que em grupos numerosos tende a exigir comportamentos facilmente controláveis e, como tal, homogéneos.

Quanto aos dados relativos ao número total de alunos com NEE por turma que requeiram atenção excepcional do professor, já obtivemos valores mais concordantes com o ponto de vista legal, uma vez que 66% das turmas não apresentam mais do que dois destes alunos. Esta situação ainda está longe do que seria desejável, uma vez que, os restantes 34% das turmas não respeitam o Decreto-Lei n.º 319/91, artigo 9º, nomeadamente no ponto dois em que é dito que "*as classes ou turmas previstas no número anterior não devem incluir mais de dois alunos com necessidades educativas especiais, salvo casos excepcionais adequadamente fundamentados*" embora possamos admitir que dentro dos 34% acima referidos possam existir casos excepcionais como os referidos pelo artigo descrito.

De uma forma geral, parece-nos ser vivamente importante expor as situações menos correctas verificadas neste ponto, para que possamos actuar directamente na constituição das diferentes turmas, confrontando os responsáveis directos sobre este tipo de acontecimentos. Pois, segundo Sanches (1996), é exigido à escola regular não só uma integração, mas uma responsabilização pela adequação da resposta a dar a cada criança ou jovem que faça parte da sua comunidade educativa.

Na questão em que se pretende saber quantos professores têm alunos que necessitam de apoio pedagógico acrescido e se este apoio realmente existe, verificámos que a maioria destes alunos (81%) não necessitam do referido apoio, o que poderá querer indicar que a nível da disciplina em causa, estes alunos conseguem acompanhar o ritmo de

aprendizagem dos seus colegas ou, pelo menos, conseguem atingir os objectivos mínimos propostos. Estes dados transmitem-nos a ideia de que a disciplina de Educação Física talvez seja uma das disciplinas privilegiadas para trabalhar com estes alunos.

A confirmar esta opinião, Auxter et al, (1993) referem que o programa de Educação Física constitui uma parte vital do programa de Educação Geral que é destinado a maximizar o potencial de auto-suficiência para viver na comunidade. Podemos, ainda, ver expressa nos textos emitidos pela UNESCO (1978) a ideia que a Educação Física é essencial para que se dê o desenvolvimento integral da personalidade devendo, portanto, ser garantida no sistema educacional e em outros aspectos da vida social.

Também não podemos deixar de pensar que esta percentagem tão elevada de alunos que não necessitam de apoio pedagógico acrescido possa dever-se ao facto de que talvez esteja instituído que o referido apoio se destina a outro tipo de disciplinas que não a Educação Física, e que até os próprios professores da disciplina desconheçam este direito que assiste aos seus alunos com NEE, conforme o Decreto-Lei n.º 319/91, artigo 10º. A actividade física adaptada na escola, como refere Castro (1995), tem que ser encarada nos seus mais variados aspectos como qualquer outra disciplina desde o primeiro ano escolar, não podendo ser mais analisada como sendo somente a educação do corpo.

E ainda, segundo Sanches (1996, p. 27), o apoio pedagógico que se tem vindo a processar nas nossas escolas reveste-se de um carácter restritivo e será importante lançar a proposta de retirar a tónica do ensino, remetendo este apoio para as actividades de aprendizagem, centrado nas expectativas e necessidades do aluno, "numa perspectiva de Educação para Todos, numa Escola Inclusiva".

Será ainda de referir que dos 11 professores que afirmaram a necessidade desse apoio, 6 obtiveram-no e 5 não.

É importante que o professor conheça o perfil pessoal do seu aluno com NEE para que possa estabelecer com exactidão as adaptações correctas a adoptar por forma a integrar o aluno na escola regular (Rosadas, 1989; Matos, 1991; Bueno e Resa, 1995 e Correia, 1998).

Desta forma, achamos importante analisar os dados expostos no ponto dez da apresentação dos resultados relativos ao conhecimento que os professores têm do Plano Educativo Individual dos seus alunos com NEE, bem como do seu estado de actualização e da razão do desconhecimento deste se tal acontecer.

Observamos que 40% dos professores desconhecem o plano citado. Embora esta percentagem seja inferior à dos professores que o conhecem, pensamos ser ainda uma percentagem muito elevada, o que numa primeira reflexão, nos deixa bastante apreensivos. Procurámos perceber a razão de tal facto e verificámos que se deve ao simples desconhecimento por parte dos professores (57% das respostas) e 35% das respostas referiram não existir. Tanto o desconhecimento como a não existência do PEI revelam grandes falhas no cumprimento da legislação em vigor. Na primeira situação por falha dos professores, pois, "cabe ao professor do ensino regular conhecer a situação de cada aluno" (Ministério da Educação, 1992d, p. 8) e na segunda por falha na competência dos serviços de psicologia e orientação, que em colaboração com os serviços escolares são responsáveis pela elaboração do Plano Educativo Individual.

Esta situação está prevista no Decreto-Lei n.º 319/91, artigo 14º, ponto 2 onde está promulgado que "*as situações mais complexas são analisadas pelos serviços de*

psicologia e orientação, em colaboração com os serviços de saúde escolar, e dão lugar a respostas formais, consubstanciadas num plano educativo individual, de acordo com os requisitos do artigo seguinte."

Podemos então pensar que pelo menos as respostas que referiram não existir o Plano Educativo Individual (35%) sejam consequência de situações menos complexas previstas no ponto 1 deste mesmo artigo, onde se pode ler que *"as situações menos complexas cuja avaliação não exija especialização de métodos e instrumentos ou cuja solução não implique segregação significativa dos alunos podem dar lugar a propostas subscritas pelos professores do ensino regular e de educação especial, de carácter não formal mas devidamente fundamentadas"*. Ilibando, de certa forma, os responsáveis pela elaboração do plano atrás mencionado, mas não se justifica que 57% dos inquiridos desconheça a existência do Plano Educativo Individual.

Torna-se necessário referir que dos 35 professores que tinham conhecimento do plano acima referido, a maioria afirmou que este se encontrava actualizado, o que demonstra o empenho dos responsáveis neste caso.

Quanto ao Programa Educativo, quisemos saber se os professores desta amostra o conhecem e se esta situação não se confirmar, qual a razão.

Podemos verificar que, de forma semelhante à questão relacionada com o Plano Educativo Individual, 40% dos professores inquiridos responderam não conhecer o Programa Educativo o que entendemos ser mais preocupante, uma vez que este é da inteira responsabilidade dos professores, quer na sua elaboração quer na sua aplicação.

O Ministério da Educação (1992b) confirma que a elaboração do Programa Educativo é da responsabilidade do professor de educação especial com a colaboração dos professores de ensino regular e/ou de outros técnicos (sempre que for caso disso), e

especifica as metas a atingir com a intervenção educativa e as estratégias a utilizar e determina os momentos e formas de avaliação.

Logo, os professores que referiram não conhecer o Programa Educativo deixam antever uma acção descoordenada na formação destes alunos comprometendo o seu sucesso, uma vez que o desconhecimento do referido programa pode implicar um desajustamento do trabalho a realizar com os alunos em questão, deixando supor uma actuação pouco fundamentada.

As razões apontadas pelos professores como justificação do desconhecimento da existência do Programa Educativo ficam a dever-se à não existência do mesmo, ao facto de não ter sido facultado e principalmente ao simples desconhecimento (61%). Estes dados reflectem o desinteresse manifestado pelos professores no que diz respeito ao Programa Educativo como já foi referido.

O conhecimento deste programa é de capital importância porque inclui quase toda a informação respeitante ao aluno, conforme o previsto pelo Decreto-Lei n.º 319/91, artigo 16, em que é dito que no Programa Educativo deve constar obrigatoriamente:

a) *" O nível de aptidão ou competência do aluno nas áreas ou conteúdos curriculares previstos no plano educativo individual;*

b) *Os objectivos a atingir;*

c) *As linhas metodológicas a adoptar;*

d) *Processo e respectivos critérios de avaliação do aluno;*

e) *Nível de participação do aluno nas actividades educativas da escola;*

f) *A distribuição das diferentes tarefas previstas no programa educativo pelos técnicos responsáveis pela sua execução;*

g) *A distribuição horária das actividades previstas no programa educativo;*

h) *A data do início, conclusão e avaliação do programa educativo;*

i) *A assinatura dos técnicos que intervieram na sua elaboração."*

Estas informações tornam-se assim imprescindíveis para realizar um trabalho sério e responsável, em coordenação com todos os professores implicados no processo de educação destes alunos, ou seja, os objectivos do projecto educativo, segundo o Ministério da Educação (1992b) prendem-se com a organização da intervenção educativa, permitindo que sejam reconhecidas por todos os intervenientes envolvidos no processo educativo as metas que se pretendem atingir com a aplicação de currículos próprios ou alternativos; com a orientação do trabalho dos professores, especificando o que se pretende ensinar, os objectivos a atingir e os meios a utilizar, facilitando a avaliação do aluno e, consequentemente, o programa educativo delineado.

Em função das necessidades, o professor deve realizar um trabalho programado, com todo o tipo de adaptações necessárias: os objectivos, os conteúdos, a metodologia, a avaliação e os recursos materiais (Joseph, 1990). É, portanto, uma forma de individualização do ensino que vai ao encontro das NEE do aluno (Cruz, 1994). Logo, podemos depreender a importância que reflecte o desconhecimento do programa educativo, apontado por 40% dos professores inquiridos.

Em nosso entender conseguimos, de certa forma, atingir o objectivo a que nos propusemos, que consistia numa análise do processo de integração dos alunos com NEE nas aulas de Educação Física, através do confronto com a legislação em vigor e do registo da opinião dos professores. Abranger alguns dos aspectos mais relevantes para o processo de integração, salientando os aspectos positivos e negativos que encontrámos nas respostas dadas pelos elementos da nossa amostra em confronto com a opinião de alguns autores e fundamentalmente na comparação com a legislação em vigor.

No entanto, esta discussão levou-nos a pensar em algumas alterações que poderiam ser feitas na legislação, que trataremos de enunciar nas conclusões e sugestões deste trabalho.

5.2 – Discussão dos resultados referentes às questões relacionadas com os objectivos específicos do trabalho

Nesta fase do trabalho trataremos de analisar todas as questões que dizem respeito a cada objectivo específico proposto, seguindo a ordem da grelha de validação conforme apresentada pelo anexo II.

5.2.1 - Discussão dos resultados relativos à opinião dos professores sobre as condições de acesso que a escola dispõe para os alunos com NEE poderem participar nas aulas de Educação Física

Quanto às barreiras arquitectónicas, o Ministério da Educação (1988) faz recomendações explícitas para estimular as entidades competentes no sentido de as instalações desportivas públicas serem acessíveis e utilizáveis pelos indivíduos deficientes.

Ao analisarmos as escolas do CAE entre Douro e Vouga quanto à existência ou não de barreiras arquitectónicas que dificultam a participação dos alunos com NEE nas aulas de Educação Física, verificámos que 50% dos professores inquiridos responderam que existem essas barreiras, o que em nosso entender não é de todo coerente, uma vez que já no artigo 25°, do Decreto Lei n.° 257/89, se refere a possibilidade de nos estabelecimentos de ensino serem efectuadas adaptações materiais mediante a eliminação de barreiras arquitectónicas, por forma a permitir que os alunos com NEE frequentem os estabelecimentos públicos.

Sabendo que o processo de integração já se encontra em funcionamento há já alguns anos, questionamos o porquê de não se notar de forma determinante a intervenção na eliminação das mesmas, não se aplicando um dos princípios explícitos no Decreto-Lei n.º 319/91, onde é expresso que "*a abertura da escola a alunos com necessidades educativas especiais, numa perspectiva de escola para todos*" bem como o não cumprimento das recomendações da ONU (1998) em que se refere que devem ser garantidas todas as condições de acessibilidade às pessoas com deficiência nas escolas.

Por outro lado, 45% afirmam não existir barreiras arquitectónicas, o que, pelo menos, significa que já existem alunos que não experienciam a dificuldade em as ultrapassar, não pondo em causa a sua autonomia.

Dos dados que recolhemos sobre a opinião dos professores quanto à existência ou não de estruturas materiais para facilitar o acesso dos alunos com NEE às aulas de Educação Física, e se essas estruturas, no caso de existirem, são suficientes nas respectivas escolas, apercebemo-nos que 95% dos professores, ou seja, a maioria, afirmam não existir nas suas escolas e os restantes 5% dizem que, embora tenham essas estruturas não, as consideram suficientes.

Assim sendo, na opinião destes professores, e no que diz respeito aos estabelecimentos de ensino onde leccionam, não temos nenhuma escola que proporcione a estes alunos estruturas materiais que facilitem o acesso às aulas de Educação Física, o que se torna contraditório com a vontade do Ministério bem como com as recomendações do Conselho da Europa (1994) em aplicar o processo de integração dentro de parâmetros o mais facilitadores possíveis.

É também de salientar que a Educação Física é uma das disciplinas que faz geralmente parte dos currículos destes alunos, logo é de extrema importância criar estruturas materiais que possam facilitar a participação destes alunos nas aulas de Educação Física.

Desta forma, somos também obrigados a alertar as próprias escolas para não descurarem este tipo de situações porque cabe-lhes, a elas (professores, auxiliares de acção educativa, associações de pais e conselhos executivos), a sensibilidade suficiente para alertar a quem de direito da necessidade em questão, explícita no Decreto-Lei n.º 319/91 e que passamos a citar: "*a crescente responsabilização da escola regular pelos problemas dos alunos com deficiência ou com dificuldades de aprendizagem*", isto é, compete à escola regular proporcionar as condições tendencialmente ideais para que se processe a aprendizagem.

Também Fonseca (1989), Sanches (1996) e Correia (1997) referem que o ensino da criança com NEE se deve desenrolar no mesmo ambiente da criança sem NEE, ou seja, a escola terá que se adaptar a todas as crianças. Como instituição social, terá que agir no sentido inverso da rejeição ou da segregação. Silva (1991, p. 75) enuncia, como um dos aspectos a ter em conta no processo de integração dos alunos com NEE na escola regular, que "as necessidades específicas de cada escola, em função da sua população, nunca devem ser esquecidas."

Como está previsto na Lei de Bases da Prevenção e da Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência (Lei n.º 9/89, de 2 de Maio), artigo 13º, "*a acessibilidade visa eliminar as barreiras físicas que dificultam a autonomia e a participação plena na vida social*", no entanto, podemos constatar que tal não acontece. De uma forma geral, as necessidades que os alunos com NEE têm no acesso às instalações onde decorrem as aulas de Educação Física não são minimamente satisfeitas ou, pelo menos, nestas

escolas existem muitas lacunas a combater por forma a facilitar e proporcionar um sentido real ao processo de integração que certamente passará pela criação de mecanismos de auto-suficiência para todos os seus alunos.

5.2.2 - Discussão dos resultados quanto à opinião dos professores de Educação Física sobre os recursos materiais que dispõem para trabalhar com os alunos com NEE

Partindo do princípio que em condições óptimas de trabalho com alguns destes alunos são necessários materiais específicos, criados e adaptados às diferentes necessidades destes por forma a optimizar os seus níveis de aprendizagem na disciplina de Educação Física, tentámos indagar se os referidos materiais existiam e se eram suficientes nas diferentes escolas da nossa amostra.

Desta análise verificámos que a maioria dos professores (81%) afirmaram não existir, enquanto que para 14% a insuficiência destes materiais é uma realidade. Estes dados sugerem-nos que a maioria das escolas, onde os professores inquiridos leccionam, não exibem as condições ideais para trabalhar com alguns destes alunos, nas aulas de Educação Física o que, mais uma vez contraria todo o apoio referido como essencial para a integração destes alunos nas escolas regulares.

É de notar que não conseguimos encontrar, nomeadamente no Decreto-Lei n.º 319/91, nenhuma referência à possível disponibilização de materiais específicos para uma disciplina tão particular como é a Educação Física. Devemos assim salientar, uma vez mais, que esta é uma das disciplinas fulcrais tanto na formação como no próprio processo de integração destes alunos tal como é amplamente defendido pelos textos emitidos pela UNESCO (1978), por Rodrigues et al, (1992) por Castro (1995), e por Marques e Castro (1999), entre outros.

Este tipo de situação acima referida, reflecte o empenhamento real das entidades competentes, bem como do trabalho a efectuar para se conseguir uma efectiva integração destes alunos nas diferentes escolas regulares, o que na nossa perspectiva não é tão complicado como possa parecer. Por vezes, basta adaptar os materiais existentes ou simplesmente adoptar diferentes estratégias. Bueno e Resa (1995) apresentam propostas para adaptações do material a utilizar (por exemplo: modificar a altura da rede), utilizar material que permita a criatividade: bolas de ténis, aros, bastões, eliminar as fontes de distracção: ruídos, fadiga, material que não se vai utilizar, recorrer a variações permanentes da forma de grupo: dois a dois, pequeno/grande grupo.

5.2.3 - Discussão dos resultados quanto ao grau de rendimento escolar das turmas onde os alunos com NEE estão integrados

Ao tentarmos determinar o nível médio de aproveitamento dos alunos ditos "normais" pertencentes às turmas onde são integrados os alunos com NEE, verificamos que a maioria dos professores (76%) referiram que estas turmas eram constituídas em média por alunos de nível 3, embora surgissem algumas situações de nível 2. Situação esta que, em nossa opinião, não será desejável uma vez que defendemos que com este cenário o rendimento global da turma não beneficia com o processo de integração, bem pelo contrário, poderá até funcionar como um retrocesso na evolução da auto-estima de cada aluno com NEE.

Desta forma, consideramos que seria benéfico para todos os alunos se estas turmas partissem de uma base de nível médio superior.

5.2.4 - Discussão dos resultados quanto às unidades didácticas contemplarem ou não os alunos com NEE

Devemos tomar em consideração que as actividades que pedimos aos alunos devem estar ajustadas às suas possibilidades de realização, no entanto poderão estar sujeitas a uma ou várias adaptações (Bueno e Resa, 1995).

Deste modo, decidimos perguntar aos professores se as unidades didácticas contemplam os alunos com NEE, em que medida esta situação acontece e se as referidas unidades didácticas não contemplarem estes alunos qual a razão.

Apurámos que 57% dos professores dizem que as unidades didácticas não contemplam os referidos alunos, o que à partida nos deixa apreensivos, e se confrontarmos esta constatação com De Potter (1992) que diz que alguns estudos têm demonstrado que os professores não adaptam os seus programas, a sua organização nem o tipo de instrução, verificamos que o nosso estudo também tende a confirmar esta situação.

Tentámos saber a razão deste acontecimento e como justificação obtivemos cinco categorias de respostas. Para facilitar a análise das opiniões formámos dois grupos. Um primeiro que representa mais de metade dos 57% que responderam não contemplar os alunos com NEE nas suas unidades didácticas e que é constituído pela categoria **ATSD** (acompanham a turma sem dificuldades) e pela categoria **ATDSAP** (acompanha a turma desde que seja apoiado permanentemente) que, em nosso entender, apresentam uma justificação válida pois não dificulta nem obstrui o processo de integração destes alunos.

Num segundo grupo incluímos as restantes três categorias de respostas (expostas na apresentação dos resultados no gráfico n.º25) que, na nossa opinião, não podem ser aceites como uma justificação plausível.

Deste modo, e como uma das razões, surge o facto da turma ser numerosa, (contrariando as recomendações do Conselho da Europa, 1994) e não permitindo assim, seguir qualquer tipo de unidade didáctica programada para estes alunos. Facto este já mencionado na discussão dos dados relativos à questão sobre o número de alunos por turma, onde os alunos com NEE estão integrados e que mais uma vez se confirma a preocupação então demonstrada.

Incluímos também neste segundo grupo os professores que não responderam. Por fim, e apenas com quatro respostas, encontramos a categoria que refere como razão a incapacidade dos professores em causa em adaptar as unidades didácticas por forma a contemplar os alunos com NEE, o que poderá reflectir a existência de falhas na sua formação ou vontade e motivação suficiente para trabalhar com estes alunos. Este facto é corroborado por Lovitt (1983) e Correia (1997) que referem que muitos professores carecem da formação necessária para enfrentarem a integração. De acordo com Fonseca (1989), é urgente equipá-los com recursos.

Dos professores que responderam que as unidades didácticas contemplam os alunos com NEE, 12 limitaram-se, na pergunta complementar, a não responder, o que conjuntamente com mais dez casos, distribuídos pelas perguntas relacionadas com este ponto, obtivemos um resultado de 22 respostas que, pelo menos, são incompletas das 58 possíveis, o que corresponde já a um número bastante considerável.

Importa referir que as duas perguntas de apoio à primeira questão do inquérito relativa a este assunto eram de resposta aberta, podendo ter alguma influência na utilização deste subterfúgio, e de acordo com Vayer e Roncin (1992) os questionários com respostas abertas não são muito utilizáveis, pois os interessados têm sempre grandes dificuldades em formular o seu pensamento.

No entanto, ainda obtivemos 7 respostas que referiram ser através da redução dos objectivos mínimos que concretizavam essa contemplação dos alunos com NEE na organização das suas unidades didácticas e as restantes caracterizaram-se pela diversidade, notando-se, de certa forma, que as alterações efectuadas são de carácter geral.

Existem algumas revelações recentes que referem que quando as condições de participação são bem controladas (actividades apropriadas são oferecidas de acordo com o nível do aluno) e as circunstâncias são planeadas de forma a incluir um cuidadoso processo estruturado, o desenvolvimento social pode melhorar através da actividade física e do desporto (Auxter et al, 1993).

Winnick (1995) reforça a ideia, dizendo que os benefícios trazidos pela prática da actividade física são condicionados pelos modelos de actividade física adaptada e pelas adaptações neles implicados. Assim sendo, sublinhamos que se torna cada vez mais importante ajustar convenientemente os conteúdos programáticos ao aluno, para que este esteja preparado para os conteúdos da vida.

5.2.5 - Discussão dos resultados quanto à opinião dos professores de Educação Física relativamente ao processo de integração

As perguntas que concorrem para responder a este objectivo específico não se revestem de carácter determinativo e de dedução directa, pretendem sim, em nosso entender, recolher dados que nos forneçam uma perspectiva global dos pontos que julgamos importantes para definir a opinião e a noção que os professores têm quando trabalham directamente com estes alunos.

Um factor que interfere de forma decisiva na integração dos alunos com NEE na escola regular consiste na atitude dos professores perante a integração e no empenhamento

com que procuram resolver os problemas que se colocam e ultrapassar os obstáculos que se levantam (Ministério da Educação, 1992a).

Assim, no ponto décimo terceiro da apresentação dos resultados podemos verificar que quase a totalidade dos professores da nossa amostra concordam parcial ou totalmente com o processo de integração dos alunos com NEE, situação esta que é apoiada pela maioria dos autores que citámos na revisão bibliográfica, nomeadamente Fonseca (1989), Silva (1991), Melero (1992), Rodrigues et al, (1992), Correia (1997), Jimenez (1997b) Marques e Castro (1999), entre outros, o que demonstra que não será por falta de apoiantes que este processo não evoluirá, bem pelo contrário, o cepticismo parece desvanecer-se à medida que se enfrenta a realidade.

Por vezes, pensamos que o medo em experimentar ou o medo de quem nunca viveu uma situação real de trabalho com estes alunos é que poderá provocar alguma resistência ou oposição ao processo de integração. Vayer (1992) diz que existe uma tendência em recusar as crianças que obrigam o adulto a mudar algo nos seus modos habituais de ser e de fazer. Castro (1996) refere que faz parte da natureza humana evitar estímulos negativos e, por esse motivo, as pessoas podem ter tendência a evitar relações mais próximas com a pessoa deficiente.

Segundo o Ministério da Educação (1988 p. 17), na Carta Europeia do Desporto para Todos, "o conceito de desporto para todos visa estender os benefícios do desporto ao maior número possível de pessoas, tem um carácter global, cobre formas numerosas e variadas de desportos indo da actividade física recreativa à alta competição".

Ao verificarmos se os alunos com NEE usufruem da interacção com o resto dos alunos proporcionada pela integração nas turmas regulares, de acordo com os resultados

apresentados no capítulo anterior, podemos afirmar que todos os professores inquiridos concordam parcial ou totalmente com os referidos benefícios. Estes resultados são de extrema importância, uma vez que transmitem as sensações reais de quem trabalha directamente com estes alunos, dando a informação clara e inequívoca no sentido da aplicação do processo de integração.

De acordo com Fonseca (1989), a integração provoca sempre um benefício imediato educacional e social para a criança com NEE. A integração na comunidade passa pela integração no sistema educacional. Igualmente Rodrigues et al, (1992), Bueno e Resa (1995) e Jiménez (1997), entre outros, concordam com o benefício proporcionado a estes alunos pelo processo de integração tanto para os alunos com NEE como para os restantes alunos.

Um programa de Educação Física é uma parte vital dum programa educativo em que se pretende maximizar o potencial de autonomia de qualquer aluno (Auxter et al, 1993). E o facto dos alunos com NEE estarem colocados em meios educativos inclusivos proporciona-lhes a oportunidade de interagir com outros indivíduos, o que resulta numa melhor preparação para a vida em sociedade (Conselho da Europa, 1994; Correia, 1999).

Como podemos verificar, a unanimidade expressa tanto na opinião dos professores inquiridos como nos autores referenciados deixa-nos tomar por garantido os benefícios possíveis de todo o processo de integração.

Uma outra questão se levanta - será que os restantes alunos da turma também beneficiam da interacção com os alunos com NEE, proporcionada pela integração nestas turmas? Aqui os professores mostraram-se um pouco mais cépticos, embora a grande

maioria (85%) tenha concordado parcial ou totalmente com a questão, mostrando-nos que o que à partida poderia parecer um inconveniente, ou seja, prejudicar uma turma ao integrar alunos com NEE assume, na opinião destes professores, uma vantagem clara para os restantes alunos da turma.

Melero (1992) reforça os resultados obtidos quando diz que acredita que, ao contrário de algumas opiniões, os resultados académicos dos alunos ditos "normais", inseridos em turmas com alunos com NEE, e de acordo com os resultados da sua experiência, não causam qualquer tipo de perturbação a estes alunos, bem pelo contrário. Partilhando da mesma opinião, os autores Rodrigues et al, (1992), Bueno e Resa (1995) e Jiménez (1997) invocam, entre muitos benefícios, o facto de os tornar mais tolerantes e sensíveis através das experiências positivas de convivência, favorecem e facilitam os seus processos de aprendizagem com a utilização dos recursos e serviços postos à disposição da escola. Correia (1999), a este respeito, apoia, dizendo que os alunos sem NEE, através do contacto com estes conseguem perceber a complexidade e a diversidade das características humanas, compreendendo que a partilha de aspectos comuns e de necessidades excede as diferenças.

Resolvemos, igualmente, conhecer a opinião dos professores quanto à aceitação social dos alunos com NEE pelo resto da turma, e através da pergunta número dezasseis do inquérito, verificámos que as respostas seguem a mesma linha das anteriores neste ponto, notando-se, no entanto, um aumento do número de professores que responderam concordar totalmente com a referida aceitação social pelo resto da turma.

Resumindo, 83% dos professores concordaram parcial ou totalmente com a opinião que os alunos são aceites socialmente pelo resto da turma. Este tipo de situação será um dos

pontos fulcrais para a verdadeira integração destes alunos, proporcionando-lhes o verdadeiro estado de inclusão, pois, se somos aceites como parte integrantes de algo é porque também somos contribuintes.

De acordo com Rodrígues et al, (1992), os passos dados até aos dias de hoje, no sentido da integração, são tais que os alunos ditos normais são capazes de uma aceitação quase completa. A Educação Integrada pressupõe, então, a integração física, social e pedagógica da criança com NEE, no meio familiar, no jardim de infância e na escola regular (Dupré, 1995; Correia, 1997).

Citando Jiménez (1997), relativamente à experiência Espanhola da integração escolar realizada na província de Málaga em 1988 e 1989, obtiveram-se resultados que confirmam as situações acima referidas, desde os benefícios para todos os alunos como para a aceitação social, e ainda são comprovados os benefícios para toda a comunidade escolar, incluindo os pais dos alunos.

Assim, e segundo De Potter (1992), todos os professores de Educação Física terão de aceitar o desafio de proporcionar actividades físicas a estes alunos, promovendo a sua integração social.

Somos da opinião que a formação é um ponto de partida para qualquer tipo de acção educativa e, assim, pensamos que será importante conhecer a opinião manifestada pelos professores quanto ao propósito de aperfeiçoar o seu trabalho, frequentando acções de formação na área da integração de alunos com NEE.

Por este motivo colocámos a pergunta número dezassete do inquérito e apurámos que a maioria dos professores (72%) concordaram totalmente com a afirmação colocada e os restantes 28% concordaram parcialmente, dados estes que nos permitem afirmar que

todos demonstraram intenção de melhorar os seus conhecimentos no domínio da integração.

Parece-nos oportuno lançar uma proposta no sentido de fomentar acções que visem apoiar e esclarecer os professores na aplicação do processo de integração destes alunos nas escolas regulares. Como nos diz Melero (1992), a educação integrada promove uma renovação pedagógica, actualizando e melhorando a preparação dos professores. É uma exigência pedagógica, confiada dia-a-dia ao professor.

É na escola, diariamente, que o professor desenvolve o seu trabalho, é a passagem da teoria à prática, e a aplicação de todo o conhecimento adquirido durante a sua formação à situação real.

Assim, quisemos saber, com a pergunta número dezanove, qual a opinião dos professores sobre a formação de base para trabalhar com turmas que tenham alunos com NEE, pois, segundo Matos (1990), não existem professores abstractos, os professores existem num sistema educativo concreto e possuem uma formação concreta. A integração de alunos com NEE implica, entre outras coisas, a necessidade de formar e qualificar professores (Jiménez, 1997 e Correia, 1997).

Constatámos que as respostas eram tendencialmente contra a afirmação sobre a suficiência da formação de base para trabalhar com alunos com NEE, uma vez que 50% das respostas distribuíam-se de forma quase equivalente entre a situação de discordar totalmente e discordar parcialmente e os restantes 50% recaíram principalmente pela situação do concordo parcialmente. Logo, podemos depreender, segundo esta amostra, que existem algumas lacunas na formação de base, fazendo-nos pensar que haverá necessidade de reflectir sobre a formação de base que está a ser ministrada nas

diferentes universidades. Para De Potter (1992), nem todos os professores de Educação Física recebem uma educação apropriada para determinar as necessidades educativas especiais nem para adaptar os seus programas e a sua pedagogia. É necessário reforçar a formação dos professores por forma a garantir qualidade no ensino da disciplina de Educação Física a estes alunos (Auxter et al, 1993).

Correia (1997) reforça esta ideia, dizendo que muitos professores carecem da formação necessária para enfrentarem a integração e, de acordo com Fonseca (1989) e Barrio (1992), é urgente equipá-los com recursos educacionais inovadores e com modelos pedagógicos experimentais.

Barrio (1992) e Sanches (1996) dizem que a falta de formação contínua devidamente enquadrada e contextualizada, acrescida de uma formação inicial sem implicação dos espaços onde vão decorrer as práticas, prejudica a evolução na intervenção educativa ou seja, estes autores sugerem que na formação destes professores haja uma intervenção integrada no espaço escolar, o que em nossa opinião já vai acontecendo.

Os professores das escolas regulares precisam de ser apoiados e ter formação contínua dada por professores especializados em NEE (Helios II, 1996).

A formação do professor não é um problema pessoal, é sim, uma necessidade social a que a sociedade deve responder (Pacheco, 1992).

Assim observamos que todos estes autores reforçam a importância da formação de base, e justificam de alguma forma as preocupações que os profissionais desta amostra sentem. Torna-se necessário investigar a razão pela qual estes professores não se consideram com formação de base suficiente para trabalhar com estes alunos.

Desejámos, também, saber se os professores se encontravam motivados para trabalhar com turmas que integram alunos com NEE. Assim, as respostas à pergunta número dezoito do inquérito expressam o gosto ou não que os professores têm em trabalhar com as referidas turmas.

Ao interpretarmos os resultados obtidos, constatámos que a maioria dos professores (57%) concordam parcialmente com a afirmação e 10% concordaram totalmente. Podemos concluir que a 67% dos professores, pelo menos, não lhes desagrada a ideia de trabalharem com estas turmas, contrariando, de certa forma, Correia (1997) quando diz que os professores das classes regulares reagem com alguma apreensão e ansiedade à presença de alunos com NEE nas suas aulas.

Esta situação é relevante uma vez que a atribuição destas turmas por norma não obedece a critérios de opção, ou seja, a qualquer professor podem ser atribuídas turmas com alunos com NEE e também, apesar das condições não serem das mais favoráveis, como fomos constatando ao longo deste trabalho, estes professores gostam de trabalhar com estas turmas.

Assim sendo, podemos verificar que muitos destes professores estão sensibilizados e suficientemente motivados para trabalhar com estas turmas e, por sugestão nossa, pensamos que deveria ser possível atribuir preferencialmente estas turmas aos professores mais experientes e com maior formação (como por exemplo os professores que na sua formação académica seguiram a opção nesta vertente) ou, pelo menos, aos mais motivados para quem certamente seria mais um desafio a vencer, em detrimento daqueles que aguardam colocação, dos recém colocados ou dos professores que já passaram por este tipo de situação e não demonstraram motivação para continuar, e ainda, dos que para resolverem alguma situação de colocação se disponibilizam para

trabalhar com turmas com alunos com NEE a fim de conseguirem ser requisitados pela escola onde pretendem leccionar.

Reconhecemos que nesta amostra se verifica um sentimento de concordância geral com o processo de integração e com os seus benefícios. Há uma vontade em aperfeiçoar a formação neste campo e sensibilidade para continuar a trabalhar com alunos com NEE, apesar destes requererem um empenhamento mais reforçado e preocupado. Terá de existir quem possa, em termos materiais e humanos, prestar um serviço mais interveniente e activo, actuando no sentido de despertar consciências e levando a que se modifique e altere alguma legislação e, fundamentalmente, fazendo cumprir a já existente, criando todos os meios facilitadores e promotores do real processo de integração.

Por fim, resolvemos colocar uma pergunta aberta no nosso inquérito com o intuito de recolher as diversas opiniões formadas no que respeita ao processo de integração dos alunos com NEE na escola regular.

De uma forma geral e após a leitura das diferentes respostas, verificámos que estas tinham alguns aspectos coincidentes, nomeadamente no que diz respeito ao elevado número de alunos por turma, o que complica o processo de ensino/aprendizagem a todos eles, pois reduz a disponibilidade destes professores, comprometendo quer o acompanhamento individualizado aos alunos com NEE, que por vezes é imprescindível, quer a atenção dispensada aos restantes elementos da turma. Já fizemos alusão anteriormente a esta situação porque se trata de uma questão importante que quisemos analisar. Constatámos que havia muitas turmas (59%) que não respeitavam a legislação em vigor, dando razão às preocupações destes professores. Neste ponto, durante a recolha dos inquéritos, fomos conversando com os diferentes professores e anotando algumas opiniões que apontavam para que estas turmas fossem compostas

preferencialmente por quinze elementos, (opinião esta da qual partilhamos), por forma a potenciar a aprendizagem de todos estes alunos.

Segundo Sanches (1996), a redução para vinte alunos por turma nos casos de integração de alunos com NEE, que ocorreu nos finais dos anos setenta, tinha como objectivo fazer funcionar aquele grupo de alunos com aquele aluno no trabalho a realizar, não se prevendo uma individualização do ensino para o referido aluno, em termos de aprendizagem e avaliação, assim sendo, esta lei poderá estar desactualizada.

Outras preocupações expressas pelos professores prendem-se com a falta de condições materiais e humanas, passando pela falta de infra-estruturas de acesso às aulas de Educação Física, equipamentos de apoio, materiais didácticos específicos para a disciplina, adaptações da lei, o cumprimento da própria lei, formação e apoio aos professores, e ainda com a atitude de alguns profissionais implicados neste processo. Preocupações estas já analisadas nos pontos anteriores da nosso trabalho justificando de certa forma o trabalho realizado.

Surgiram também opiniões que testemunhavam que todo o processo de integração nas suas escolas decorria dentro de toda a normalidade e onde todos os profissionais envolvidos participavam satisfatoriamente. Talvez sejam casos para dar a conhecer como exemplo a aplicar.

Pensamos que a integração dos alunos com NEE deverá ocorrer com todas as condições necessárias, tanto ao nível dos materiais e das instalações, como ao nível dos docentes e auxiliares de acção educativa com formação e perfil adequado, bem como será imprescindível existir uma grande dose de compreensão por parte de todos.

E de acordo com Kohl (1984) e Correia (1997), um dos instrumentos disciplinares mais importantes que um professor pode ter é o desejo de que o aluno se envolva em actividades que lhe façam sentido. Em nenhuma circunstância, se poderá aceitar a exclusão das crianças do ensino regular sem antes esgotar todas as possibilidades em favorecer a integração (Fonseca, 1989).

Pablos (1992) refere que a educação, o desenvolvimento, a preparação para a vida apresentam-se-nos como um desafio a vencer. O processo educativo atinge a sua finalidade quando o aluno se torna um adulto feliz, bem adaptado e respeitado como Indivíduo (Vieira e Pereira, 1996).

Concluímos esta discussão dos resultados, concordando com os autores acima citados, aceitando o desafio e fazendo votos para que todos os que participam na formação destes alunos se preocupem principalmente em dotar os alunos de competências essenciais, dando-lhes a possibilidade de sentir o prazer de viver activamente na sociedade a que pertencem.

6 - CONCLUSÕES E SUGESTÕES

Este estudo reflecte uma análise sobre o processo de integração dos alunos com NEE segundo o registo das opiniões dos professores inquiridos. Após a análise dos dados e discussão dos mesmos, torna-se importante apontar algumas conclusões, apesar das limitações inerentes ao próprio estudo, nomeadamente no tamanho da amostra comprometendo, de certa forma, a extrapolação das conclusões para o universo nacional. Pensamos, no entanto, que não deixa de reflectir um pouco a realidade nacional, uma vez que tanto as populações como os sistemas de educação aplicados nas diferentes regiões do país gozam de grandes afinidades e até devido à própria mobilidade dos professores.

Decidimos, deste modo, referir as seguintes conclusões:

- A legislação vigente no que diz respeito à educação de alunos com NEE, nomeadamente no Decreto-Lei n.º 319/91, tem muitos aspectos que se revestem de actualidade, pena é que nem todos são integralmente aplicados nas escolas analisadas;
- Existem pontos da legislação que tendencialmente são cumpridos, o que foi verificado quando as confrontámos com as respostas dos professores, nomeadamente no que diz respeito ao Decreto-Lei n.º 319/91 - equipamentos especiais de compensação (artigo 3º), condições especiais de avaliação (artigo 8º), número total de alunos por turma com NEE (artigo 9º - ponto 1), apoios pedagógicos acrescidos (artigo 10º) e adaptações materiais (artigo 4º).
- Existem outros aspectos que tendencialmente se encontram mais afastados do que está legislado, nomeadamente no que diz respeito às adaptações curriculares (artigo 5º), número total de alunos por turma onde os alunos

com NEE estão integrados (artigo 9º - ponto 2), plano educativo individual (artigo 15º) e programa educativo (artigo 16º).

- Não existem condições de acesso suficientes nestas escolas por forma a facilitar a participação dos alunos com NEE, nas aulas de Educação Física.
- Não existem recursos materiais específicos suficientes nestas escolas para trabalhar com alunos com NEE, nas aulas de Educação Física.
- Maioritariamente as turmas onde os alunos com NEE são incluídos são compostas por alunos de nível médio, embora haja alguns casos de nível inferior.
- Os alunos com NEE, de uma forma geral, são contemplados nas unidades didácticas, embora se verifique a existência de casos em que tal não acontece.
- A opinião dos professores é concordante em relação ao processo de integração, em relação ao facto dos alunos com NEE beneficiarem da interacção com os restantes alunos e com a intenção em aumentar os conhecimentos sobre o processo de integração.
- A opinião dos professores é tendencialmente concordante com o facto dos restantes elementos da turma beneficiarem da interacção com os alunos com NEE, com a aceitação social dos alunos com NEE pelos restantes elementos da turma e com o gosto em trabalhar com turmas que tenham alunos com NEE.
- A opinião dos professores é tendencialmente discordante com a suficiência da formação de base para trabalhar com turmas que tenham alunos com NEE.

Os resultados sugerem que:

- Haja um esforço redobrado por todos na aplicação da legislação vigente no que diz respeito ao processo de integração.
- Nos equipamentos especiais de compensação esteja contemplada a disciplina de Educação Física o que nos leva desde já a lançar um desafio, a quem de direito, para que introduzam as modificações necessárias na legislação por forma a contemplar uma das disciplinas fundamentais na educação destes alunos.
- Se criem condições de acesso e se arranjem materiais específicos suficientes por forma a possibilitar a participação plena dos alunos com NEE nas aulas de Educação Física.
- Se incluam os alunos com NEE em turmas reduzidas (15 alunos) e com um nível médio superior de aproveitamento escolar.
- Se contemplem, sempre que necessário, os alunos com NEE nas unidades didácticas previamente programadas.
- Se fomente acções de formação que visem apoiar e esclarecer os professores na aplicação do processo de integração.
- Se investigue as razões pelas quais os professores de Educação Física não se consideram com formação de base suficiente para trabalhar com alunos com NEE.

7 – REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- **Assa, J.** (1971). Antiquité. In Debesse, M.; Mialaret, G. (Eds). *Traité des Sciences Pédagogiques.* PUF. Paris. 99 - 132.

- **Auxter, D.; Pyfer, J.; Huettig, C.** (1993). *Adapted Physical education and recreation.* Mosby-year Book Inc. St. Louis. Missouri.

- **Barrio, J.** (1992). Análisis crítico del actual proceso educativo. In Florez, J.; Trancoso, M. (Eds). *Síndrome de Down y Educaccion.* Ediciones Cientificas y Tecnicas. Barcelona. 257 - 269.

- **Bayliss, P.** (1995). Integration, segregation and Inclusion: Frameworks and rationales. *Orthopedagogische Reeks Gent.* 7: 4 - 26.

- **Beja, F.; Saldanha, I.; Serra, J.; Machás, E.** (1981). O Deficiente na Escola - Não às Barreiras. Documento E I /81.

- **Bueno, S.; Resa, J.** (1995). *Educación Fisica para niños y niñas com necesidades educativas especiales.* Ediciones Algibe. Málaga.

- **Carneiro, R.** (1991). *Guia de leitura do decreto lei n.º 319/91.* Biblioteca de Apoio à Reforma do Sistema Educativo. Ministério da Educação.

- **Castro, J.** (1995). Acessibilidade Desportiva. *Revista Integrar.* 8: 44 - 50.

- **Castro, J.** (1996). O Deficiente e o Desporto. *Revista Horizonte.* 74 (13): 26 - 30.

- **Conselho da Europa.** (1994). *Uma política coerente para a reabilitação das pessoas com deficiência.* Secretariado Nacional de Reabilitação. Lisboa.

- **Contreras, M.; Valencia, R.** (1997). A Criança Com Deficiências Associadas. In Bautista, R. (Ed). *Necessidades Educativas Especiais.* Edições Dinalivro. Lisboa. 377 - 389.

- **Correia, L.** (1997). *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares.* Porto Editora. Porto.

- **Correia, L.** (1999). *Necessidades Educativas Especiais na Sala de Aula.* Porto Editora. Porto.

- **Correia, F.** (1998). A integração de crianças portadoras de deficiência visual nas escolas do 2º e 3º ciclos. *Revista Integrar.* 16: 40 – 49.

- **C.N.R.E.E.** (1988). *La Integracion en el Ciclo Médio.* Ministério de Educacion y Ciencia. Madrid.

- **Cunha, L.; Almeida, M.; Santos, L** (1994). Três Experiências de Curriculum Alternativo. *Revista Integrar.* 5: 23 – 28.

- **Cruz, A.** (1994). Necessidades Educativas Especiais. A Escola e a Sociedade. *Revista* Integrar. 10: 12 – 17.

- **Cruz, A.** (1998). Segregação/Integração de "Deficiente" em Aulas de Educação Física. *Revista da Sociedade Brasileira de Atividade Motora Adaptada.* 3 (3): 5 – 11.

- **De Potter, C.** (1992). La Actividad Física Adaptada en el Movimento de Integración. In Pérez, L. (Ed). *Deporte y Documentación (Actas do Congresso Científico Olímpico de Actividade Física Adaptada).* Instituto Andalus del Deporte. Malaga. 40 – 48.

- **Dias, M.** (1993). *As representações de Sucesso da Integração de Crianças com Necessidades Educativas Especiais.* Tese apresentada à Universidade Nova de Lisboa para obtenção do grau de Mestre. Lisboa.

- **Doll-Tepper, G.** (1992). Deporte para Atletas Disminuidos: Oportunidades de hoy para una vida mejor mañana. In Pérez, L. (Ed). *Deporte y Documentación (Actas do Congresso Científico Olímpico de Actividade Física Adaptada).* Instituto Andalus del Deporte. Malaga. 25 – 39.

- **Doll-Tepper, G.** (1995). International Perspectives on Adapted Physical Activitivity. In Van Coppenolle, H.; Vanlandewijck, Y.; Simons, J.; Van de Vliet, P.; Neerivckx, E. (Eds). *First European Conference on Adapted Physical Activity and Sports: A White Paper on Research and Practice.* Leuven. Bélgica. 45 - 51.

- **Dupré, A.** (1995). Quelle politique, quels outils?. *Education Physique et Sport.* 73 (1): 4 - 5.

- **Eichstaedt, C.; Lavay, B.** (1992). *Physical activithy or individuals with mental retardation.* Human Kineticks Books. Champaign. Illinois.

- **Ferreira, M.; Botomé, S.** (1984). *Deficiência Física e Inserção Social.* Editorial da Universidade de Caixas do Sul.

- **Fernandes, A.** (2000). *Estudo sobre a mudança de atitudes dos professores de Educação Física face à inclusão escolar de alunos com deficiência no concelho de Viana do Castelo.* FCDEF-UP. Porto.

- **Fernandes, J.** (1996). *Documento de circulação interna de ensino Integrado em Educação Física.* UTAD. Vila Real.

- **Fernandes, R.** (1989). Nas Origens do Ensino Especial: O Primeiro Instituo de Surdos-mudos e Cegos. *Educação Especial e Reabilitação.* 1 (2): 67 - 82.

- **Fino, D.; Nuno, M.** (1994). Currículo Alternativo Funcional para Alunos com Deficiência Intelectual. *Revista Integrar.* 3: 18 – 19.

- **Fonseca, V.** (1989). *Educação Especial - Programa de Estimulação Precoce.* Editorial Noticias. Lisboa.

- **Fox, J.** (1981). *El Processo de Investigacion en Education.* Ediciones Universidade de Navarra. Pamplona.

- **Guiné, C.** (1987). El retraso en el desarrollo: una resposta educativa. *Infancia y Aprendizage.* 39: 83 – 93.

- **Hallahan, D.; Kauffman, J.** (1994). *Introduction to Special Education.*International. Student Edition. Massachusetts. United States.

- **Helios II** (1996). *Guia Europeu de Boas Práticas.* Comissão Europeia. Bruxelles.

- **Hoz, A.** (1985). *Investigación Educativa.* Dicionário de Ciências de la Educación. Anaya S. Madrid.

- **Jiménez, R.** (1997a). Uma Escola Para Todos: A Integração Escolar. In Bautista, R. (Ed). *Necessidades Educativas Especiais.* Edições Dinalivro. Lisboa. 21 - 35.

- **Jiménez, R.** (1997b). Educação Especial E Reforma Educativa. In Bautista, R. (Ed). *Necessidades Educativas Especiais.* Edições Dinalivro. Lisboa. 9 - 19.

- **Joseph, P.** (1990). *Adapted Physical Education and Sport.* Human Kinetcks Books. Champaign. Illinois.

- **Kauffman, J.; Juul, K.** (1981). *Hand book of Special Education.* Prentice Hall Inc. New Jersey.

- **Kirk, S.; Gallagher, J.** (1991). *Educação da criança excepcional.* Livraria Martins Fontes Editora. São Paulo.

- **Kohl, H.** (1984). *Growing minds: On becoming a teacher.* Harper & Row. New York.

- **Lowenfeld, B.** (1973). History of the Education of Visually Handicapped children. In Lowenfeld, B. (Ed). *The Visually Handicapped Child in School.* American Foundation for the Blind. New York. 1 – 25.

- **Manjón, D.; Gil, J.; Garrido, A.** (1997). Adaptações Curriculares. In Bautista, R. (Ed). *Necessidades Educativas Especiais.* Edições Dinalivro. Lisboa. 53 - 82.

- **Manuel, E.** (1994). São as teorias e os métodos de pesquisa existentes suficientes para compreender a experiência da pessoa deficiente. *V Simpósio paulista de Educação Física Adaptada.* 95 – 103.

- **Marques, U.** (1997). A exclusão social e a actividade física. In Marques, A.; Prista, A.; Junior, A. (Eds). *Educação Física: Contexto e Inovação (Actas do V Congresso de Educação Física e Ciências do Desporto dos Países de Língua Portuguesa).* FCDEF-UP. Porto e FCEFD-UPM. Maputo. 161 - 176.

- **Marques, U.; Castro, J.** (1999). *Terminologia da Área da Actividade Física Adaptada - Um Problema.* 1º Congresso Internacional de Ciências do Desporto. FCDEF-UP. Porto (documento não publicado).

- **Matos, M.** (1991). *A Educação Física e a Integração na Escola.* Monografia. FCDEF-UP. Porto.

- **Matos, Z.** (1990). Professores de Educação Física. Aspectos Éticos da sua Profissão. In Bento, J.;Marques, A. (Eds). *Desporto Ética e Sociedade.* FCDEF-UP. Porto. 161 - 166.

- **Mayor, F.** (1994). *Declaração de Salamanca - Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais.* UNESCO. Paris.

- **Melero, M.** (1992). Modelos cognitivos y desarrollo educativo. In Florez, J.; Trancoso, M. (Eds). *Síndrome de Down y Educaccion.* Ediciones Cientificas y Tecnicas. Barcelona. 205 - 233.

- **Miguez, M.** (2000). *Análise da estrutura curricular utilizada para a integração dos jovens deficientes auditivos no ensino regular na Escola EB 2,3 de Paranhos.* FCDEF-UP. Porto.

- **Mingo, J.** (1992). *Actividades Físicas y Deporte Para Minusválidos.* Canpomanes Libros. Madrid.

- **Ministério da Educação** (1988). *Carta Europeia do Desporto para todos.* Edição Direcção Geral dos Desportos. Lisboa.

- **Ministério da Educação** (1992a). *A Educação de Crianças e Jovens com Necessidades Educativas Especiais.* Edição Direcção Geral dos Ensinos Básico e Secundário. Lisboa.

- **Ministério da Educação** (1992b). *O Planeamento e a Programação Educativa.* Edição Direcção Geral dos Ensinos Básico e Secundário. Lisboa.

- **Ministério da Educação** (1992c). *Caracterização das Dificuldades dos Alunos com Necessidade Educativas Especiais.* Edição Direcção Geral dos Ensinos Básico e Secundário. Lisboa.

- **Ministério da Educação** (1992d). *Os intervenientes na aplicação do D. Lei 319/91.* Edição Direcção Geral dos Ensinos Básico e Secundário. Lisboa.

- **Muñoz, J.; Blasco, G.; Suárez, M.** (1997). Deficientes Motores II: Paralisia Cerebral. In Bautista, R. (Ed). *Necessidades Educativas Especiais.* Edições Dinalivro. Lisboa. 293 - 315.

- **Oppeiheim, N.** (1979). *Questionnaire Design and Attitude Measurment.* Heineman Educational Books Ltd. London.

- **Organisation Mondiale de la Santé** (1980). *Classification International des Handicaps: Déficiences, Incapacités et Désavantages.* Éditions Inserm. Paris.

- **Organização Mundial de Saúde** (1982). Os Problemas Médico-Sociais dos Deficientes. *Reabilitação.* 9:19-33.

- **Organização das Nações Unidas** (1983). *Programa Mundial de Acção Relativo às Pessoas Deficientes.* Secretariado Nacional de Reabilitação. Lisboa.

- **Organização das Nações Unidas** (1998). *Normas sobre Igualdade de Oportunidades para Pessoas com Deficiência.* Secretariado Nacional de Reabilitação. Lisboa.

- **Pablos, F.** (1992). Alternativas educativas en educacion especial en cantabria. In Florez, J.; Trancoso, M. (Eds). *Síndrome de Down y educaccion.* Ediciones Cientificas y Tecnicas. Barcelona. 247 - 256.

- **Pacheco, A.** (1992). Perspectivas y modos de escolarización de los niños com necesidades educativas especiales. In Florez, J.; Trancoso, M. (Eds). *Síndrome de Down y Educaccion.* Ediciones Cientificas y Tecnicas. Barcelona. 237 - 246.

- **Perreira, L.** (1984a). Evolução Histórica da Educação Especial. In Departamento de Educação Especial e Reabilitação (Ed). *Deficiência e Motricidade Terapêutica.* ISEF-UTL. Lisboa. 37 - 51.

- **Pereira, L.**. (1984b). Evolução do Estatuto do Deficiente na Sociedade. *Horizonte.* 1 (4): 132 - 135.

- **Pereira, L.; Espadinha, C.** (1998). Glossário. In Integração Social e Reabilitação. *Estudos Teórico-Práticos.* Edição FMH. Lisboa. 10 – 47.

- **Pereira, L.; Simões, S.** (1998). Glossário. In Análise de Sistema de Reabilitação. *Estudos Teórico-Práticos.* Edição FMH. Lisboa. 118 – 126.

- **Quivy, R.; Campenhoudt, L.** (1998) *Manual de Investigação em Ciências Sociais.* Publicações Gravida. Lisboa.

- **Renau, D.** (1984). Principios y Condiciones. *Cuadernos de Pedagogia.* 120: 12 - 15.

- **Robert, B.; Hage, 0.** (1995). La gym avec les autres. *Education Physique et Sport.* 73 (1): 6 - 7.

- **Rodrigues, D.** (1986). As Necessidades Educativas Especiais e a intervenção. In Rodrigues, D. (Ed). *Métodos e Estratégias em Educação Especial (Antologia de textos).*Departamento de Educação Especial e Reabilitação. Faculdade de Motricidade Humana. Lisboa. 41 - 57.

- **Rodrigues, D.**. (1981). A integração de um deficiente motor numa aula curricular de educação física. *Ludens*. 6 (1): 36 - 39.

- **Rodrígues, D.; Andéres, M.; Bayón, A.** (1992). Experiencias sobre integración escolar de ninños com síndrome de Down. In Florez, J.; Trancoso, M. (Eds). *Síndrome de Down y educaccion.* Ediciones Cientificas y Tecnicas. Barcelona. 189 - 196.

- **Rosadas, S.** (1989). *Actividade Física Adaptada e Jogos Desportivos para o deficiente - Eu posso vocês duvidam?*. Edição Livraria Atheneu. S. Paulo.

- **Sanches, I.** (1996). *Necessidades Educativas Especiais e Apoios e Complementos Educativos no Quotidiano do Professor.* Porto Editora. Porto.

- **Sánchez, F.; Vicente, F.** (1990). La persona del minusválido psíquico y la actividade físico-deportiva. In Sánchez, F.; Vicente, F. (Eds).*Educacion Física y Deportes para Minusválidos Psíquicos.* Libreria Editorial Deportiva. 17 – 40.

- **Santos, M.** (1997). Prevenir incapacidades e reabilitar deficientes. *Revista Integrar.* 12: 5 – 10.

- **Secretaria de Educação Especial.** (1994). *Política Nacional de Educação Especial.* Ministério da Educação e do Desporto. Brasília.

- **Serôdio, J.** (1997). A Legislação e a Reabilitação das pessoas com deficiência. *Revista Integrar.* 14: 29 – 33.

- **Silva, A.** (1991). *Desporto para Deficientes: Corolário de uma Evolução conceptual.* (Dissertação Apresentada às Provas de Aptidão Pedagógica e Capacidade Cientifica). Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física - Universidade do Porto. Porto.

- **Silva, A.** (1994). O profissional de educação especial. *Perspectivar Educação*. 1: 60 - 63.

- **Simon, J.** (1991). *A Integração Escolar Das Crianças Deficientes*. Edições ASA. Rio Tinto.

- **Sousa, L.** (1997). Princípios para o atendimento de crianças com necessidades educativas especiais: Integração/Inclusão. *Revista Integrar*. 14: 34 – 39.

- **Sousa, M.** (1996). A Integração dos alunos com NEE no 2º Ciclo. *Revista Integrar*. 9: 20 – 23.

- **Sprinthall, N.; Sprinthal, R.** (1993). Integração: Alunos com Necessidades Especiais. *In Psicologia Educacional.* Editora MacGraw-Hill. Alfragide. Portugal. 555 – 559.

- **Stainback, W.; Stainback, S.** (1990). *Suport Networks for Inclusive Schools: Interdependent Integrated Schools.* MD. Brooks. Baltimore. USA.

- **UNESCO** (1978). *International Charter of Physical Education and Sport.* UNESCO. Paris.

- **UNESCO** (1994). *Declaração de Salamanca e Enquadramento da Acção na Área das Necessidades Educativas Especiais.* Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade. UNESCO. Salamanca. Espanha.

- **Vayer, P.; Roncin, C.** (1992).*Integração da criança deficiente na classe.* Horizontes pedagógicos. Instituto Piaget. Lisboa.

- **Vieira, F.; Pereira, M.** (1996). *A Educação de Pessoas com Deficiência Mental.* Fundação Calouste Glubenkian. Lisboa.

- **Warnock, M.** (1978). *Special Educational Needs-Report of the Commitee of Enquiry into Education of Handicapped Children and Young People.* Departement of Education and Sience. Her Majesty's Stationery Office. London.

- **Williams, T.** (1995). Toward a European Perspective on Disability Sport and Adapted Physical Activity. In Van Coppenolle, H.; Vanlandewijck, Y.; Simons, J.; Van de Vliet, P.; Neerivckx, E. (Eds). *First European Conference on Adapted Physical Activity and Sports: A White Paper on Research and Practice.* Leuven. Bélgica. 53 - 57.

- **Winnick, J.** (1995). *Adapted Physical Education and Sport.* Human Kineticks Books. Champaign. Illinois.

➢ **Wolfensberger, W.** (1972). *The Principle of Normalization in Human Services.* National Institute on Mental Retardation. Toronto.

Outras Referências Bibliográficas

➢ **Decreto Lei n.º 319/91**, de 23 de Agosto.

➢ **Decreto Lei n.º 35/90**, de 25 de Janeiro.

➢ **Decreto Lei n.º 190/91**, de 17 de Maio.

➢ **Decreto Lei n.º 43/82**, de 8 de Fevereiro.

➢ **Decreto Lei n.º 123/97,** de 22 de Maio.

➢ **Decreto Lei n.º 118/99**, de 14 de Abril.

➢ **Decreto Lei n.º 125/95**, de 31 de Maio.

➢ **Decreto Lei n.º 257/89**, de 5 de Agosto.

➢ **Despacho 173/ME/91**, Regime Educativo Especial.

➢ **Lei n.º 46/86**, de 14 de Outubro.

➢ **Lei n.º 9/89,** de 2 de Maio.

➢ **Portaria n.º 953/97,** de 4 de Agosto.

➢ **Portaria n.º 393/97**, de 17 de Junho.

ANEXOS

Anexo I – Inquérito

Anexo II – Grelha de validação do inquérito

Anexo III – Decreto-Lei n.º 319/91 de 23 de Agosto

Anexo IV – Despacho 173/ME/ 91 de 23 de Outubro

Anexo I - Inquérito

FACULDADE DE CIÊNCIAS DO DESPORTO E DE

EDUCAÇÃO FÍSICA UNIVERSIDADE DO PORTO

Inquérito sobre o processo de integração dos alunos com Necessidades Educativas Especiais (N.E.E). nas aulas de Educação Física do presente ano lectivo.

Este inquérito destina-se a recolher informação para a realização de um trabalho de investigação, para tese de Mestrado em actividade física adaptada, intitulado "Análise do processo de Integração dos Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Aulas de Educação Física" .Neste contexto, solicitamos a sua colaboração no preenchimento do mesmo.

***Confidencialidade** - As informações recolhidas serão mantidas confidenciais, apenas se divulgarão os resultados totais, podendo os inquiridos ter um acesso mais detalhado sobre o trabalho a realizar, caso o solicitem.*

Para responder às questões formuladas coloque uma cruz (X) nas quadrículas correspondentes.

Escola_____ Data: ___/__/__

1 -. Os seus alunos com N.E.E necessitam de equipamentos especiais de compensação: Sim☐ Não☐

1.1 – Se respondeu Sim, diga se efectivamente existem:

a) Livros em braille ou ampliados Sim☐ Não☐
b) Material áudio-visual Sim☐ Não☐
c) Equipamento especifico para leitura, escrita e cálculo Sim☐ Não☐
d) Auxiliares ópticos ou acústicos Sim☐ Não☐
e) Equipamento informático adaptado Sim☐ Não☐
f) Máquinas de escrever braille Sim☐ Não☐
g) Cadeiras de rodas Sim☐ Não☐
h) Próteses Sim☐ Não☐
i) Outros _____ Sim☐ Não☐

2 - Os seus alunos com N.E.E necessitam de adaptações materiais dos equipamentos já existentes: Sim☐ Não☐

2.1 - Se respondeu Sim, diga se efectivamente existem:

a) Eliminação das barreiras arquitectónicas Sim☐ Não☐
b) Adequação das instalações às exigências da acção educativa Sim☐ Não☐
c) Adaptações do mobiliário Sim☐ Não☐
d) Outras _____ Sim☐ Não☐

3 - Existem barreiras arquitectónicas (escadas de acesso ao ginásio, portas estreitas, etc...) que dificultam a participação dos alunos com N.E.E. nas aulas de Educação Física Sim☐ Não☐

4 - Existem estruturas materiais (telheiros de ligação entre pavilhões, corrimões, etc...)para facilitar o acesso dos alunos com N.E.E. às aulas de Educação Física Sim☐ Não☐

4.1 - Se respondeu Sim, diga se são suficientes: Sim☐ Não☐

5 - Existem materiais específicos (bolas com guizos, bolas grandes e leves, esponjas, etc...) para trabalhar com alunos com N.E.E. nas aulas de Educação Física: Sim☐ Não☐

5.1 - Se respondeu Sim, diga se são suficientes: Sim☐ Não☐

6 - Os seus alunos com N.E.E necessitam de adaptações curriculares: Sim☐ Não☐

6.1 - Se respondeu Sim, diga se efectivamente existem:

a) Redução parcial do currículo Sim☐ Não☐
b) Dispensa da actividade que se revele impossível de executar em função da deficiência Sim☐ Não☐

7 - Os seus alunos com N.E.E necessitam ou necessitaram de condições especiais de avaliação na sua disciplina Sim☐ Não☐

7.1 - Se respondeu Sim, diga se efectivamente existem ou existiram:

a) Tipo de prova ou instrumento de avaliação Sim☐ Não☐
b) Forma ou meio de expressão do aluno Sim☐ Não☐
c) Periodicidade Sim☐ Não☐
d) Duração Sim☐ Não☐
e) Local de execução Sim☐ Não☐

8 - As turmas onde tem alunos com N.E.E. integrados, estão de acordo com (Coloque o número de turmas no espaço correspondente à situação das suas turmas).

8.1 - Número total de alunos por turma:

≤ 20 - Alunos	21 - 25 - Alunos	26 – 30 - Alunos	>30- Alunos
Nº de Turmas	Nº de Turmas	Nº de Turmas	Nº de Turmas
____	____	____	____

8.2 - Número total de alunos com N.E.E. por turma que requeiram atenção excepcional do professor:

≤ 2 - Alunos	3 - Alunos	4 - Alunos	≥5 - Alunos
Nº de Turmas	Nº de Turmas	Nº de Turmas	Nº de Turmas
____	____	____	____

8.3 - Nível médio do aproveitamento dos alunos ditos "normais" destas turmas:

Nível - 1	Nível - 2	Nível - 3	Nível - 4	Nível - 5
Nº de Turmas	Nº de Turmas	Nº de Turmas	Nº de Turmas	Nº de Turmas
____	____	____	____	____

9 - Os seus alunos com N.E.E necessitam de apoio pedagógico acrescido na sua disciplina: Sim☐ Não☐

9.1 - Se respondeu Sim, diga se efectivamente existe: Sim☐ Não☐

10 - Conhece o Plano Educativo Individual dos seus alunos com N.E.E.: Sim☐ Não☐

10.1 - Se respondeu Não, diga porquê (Coloque uma cruz (X) na quadrícula correspondente):

Não existe	Não considera importante	Não lhe foi facultado	Desconhece

10.2 - Se respondeu Sim, diga se o Plano Educativo Individual está actualizado: Sim☐ Não☐

11 - Conhece o Programa Educativo do corrente ano dos seus alunos com N.E.E.: Sim☐ Não☐

11.1 - Se respondeu Não, diga porquê:

Não existe	Não considera importante	Não lhe foi facultado	Desconhece

12 - As unidades didácticas contemplam os alunos com N.E.E. Sim☐ Não☐

12.1 - Se respondeu Não, diga Porquê: _____

_____

_____

_____

_____

12.2 - Se respondeu Sim, diga em que medida.

Modalidade	Modalidade	Modalidade	Modalidade
Com as seguintes adaptações	Com as seguintes adaptações	Com as seguintes adaptações	Com as seguintes adaptações
_____	_____	_____	_____
_____	_____	_____	_____
_____	_____	_____	_____
_____	_____	_____	_____
_____	_____	_____	_____
_____	_____	_____	_____

13 - Concorda com o processo de integração dos alunos com N.E.E.:

Concordo totalmente	**Concordo parcialmente**	**Discordo parcialmente**	**Discordo totalmente**

14 - Os alunos com N.E.E. beneficiam da interacção com o resto dos alunos proporcionada pela integração nestas turmas:

Concordo totalmente	**Concordo parcialmente**	**Discordo parcialmente**	**Discordo totalmente**

15 - Os alunos ditos "normais" beneficiam da interacção com os alunos com N.E.E. proporcionada pela integração nestas turmas:

Concordo totalmente	**Concordo parcialmente**	**Discordo parcialmente**	**Discordo totalmente**

16 - Os alunos com N.E.E. são socialmente aceites pelo resto da turma:

Concordo totalmente	**Concordo parcialmente**	**Discordo parcialmente**	**Discordo totalmente**

17 - Pretendo frequentar acções de formação para aumentar os meus conhecimentos acerca da integração de alunos com N.E.E.:

Concordo totalmente	**Concordo parcialmente**	**Discordo parcialmente**	**Discordo totalmente**

18 - Gosto de trabalhar com turmas que tenham alunos com N.E.E.:

Concordo totalmente	**Concordo parcialmente**	**Discordo parcialmente**	**Discordo totalmente**

19 - Concorda que a formação de base é suficiente para trabalhar com turmas que tenham alunos com N.E.E.:

Concordo totalmente	**Concordo parcialmente**	**Discordo parcialmente**	**Discordo totalmente**

20 - Nas linhas que se seguem diga o que lhe ocorre sobre o processo de integração destes alunos na sua escola.

_____

_____

_____

_____

_____

Obrigado pela sua colaboração

Artur Ferreira (professor de Educação Física - Escola E.B. 2,3 Bento Carqueja)

Anexo II – Grelha de validação do inquérito

FACULDADE DE CIÊNCIAS DO DESPORTO E DE EDUCAÇÃO FÍSICA - U P

Grelha de validação do inquérito sobre o processo de integração dos alunos com N.E.E. nas aulas de educação física

Esta grelha destina-se a recolher informação sobre a adequação das questões aos objectivos do trabalho.

A) -. Indique se as questões: 1 / 1.1 / 2 / 2.1 / 6 / 6.1 / 7 / 7.1 / 8 / 8.1 / 8.2 / 9 / 9.1 / 10 / 10.1 / 10.2 / 11 / 11.1 do inquérito respondem ao seguinte objectivo geral - Analisar o processo de integração dos alunos com N.E.E. nas aulas de Educação Física através do confronto com a legislação em vigor e do registo da opinião dos professores. Sim☐ Não☐

A1) - Se respondeu **Não**, diga quais as questões que efectivamente não respondem e porquê:

_____

_____

_____

B) -. Indique se as questões: 3 e 4 e 4.1 do inquérito respondem ao seguinte objectivo específico - Analisar as condições de acesso que a escola dispõe para os alunos com N.E.E. poderem participar nas aulas de Educação Física segundo o registo da opinião dos professores. Sim☐ Não☐

B1) - Se respondeu **Não**, diga quais as questões que efectivamente não respondem e porquê:

_____

_____

_____

C) -. Indique se as questões: 5 / 5.1 e 20 do inquérito respondem ao seguinte objectivo específico - Analisar os recursos materiais específicos que os professores de Educação Física dispõem para trabalhar com estes alunos segundo o registo da opinião dos professores. Sim☐ Não☐

C1) - Se respondeu **Não**, diga quais as questões que efectivamente não respondem e porquê:

_____

_____

_____

D) -. Indique se a questão: 8.3 do inquérito responde ao seguinte objectivo específico - Analisar o grau de rendimento escolar das turmas onde estes alunos estão integrados segundo o registo da opinião dos professores. Sim☐ Não☐

D1) - Se respondeu **Não**, diga porquê:

_____

_____

_____

E) -. Indique se as questões: 12 / 12.1 e 12.2 do inquérito respondem ao seguinte objectivo específico - Analisar as unidades didácticas com o intuito de verificar de que forma os alunos com N.E.E. foram contemplados segundo o registo da opinião dos professores. Sim☐ Não☐

E1) - Se respondeu **Não**, diga quais as questões que efectivamente não respondem e porquê:

_____

_____

_____

F) -. Indique se as questões: 13 / 14 / 15 / 16 / 17 / 18 / 19 do inquérito respondem ao seguinte objectivo específico - Analisar a opinião dos professores de Educação Física relativamente ao processo de integração. Sim☐ Não☐

F1) - Se respondeu **Não**, diga quais as questões que efectivamente não respondem e porquê:

_____

_____

_____

Obrigado pela sua colaboração

Artur Ferreira (professor de Educação Física - Escola E.B. 2,3 Bento Carqueja)

Anexo III – Decreto-Lei n.º 319/91 de 23 de Agosto

LEGISLAÇÃO

Decreto-Lei n.º 319/91 de 23 de Agosto

A legislação que regula a integração dos alunos portadores de deficiência nas escolas regulares, publicado há mais de 10 anos, carece de actualização e de alargamento. A evolução dos conceitos relacionados com a educação especial, que se tem processado na generalidade dos países, as profundas transformações verificados no sistema educativo português decorrentes da publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo, as recomendações relativas ao acesso dos alunos deficientes ao sistema regular de ensino emanadas de organismos internacionais a que Portugal está vinculado e, finalmente, a experiência acumulada durante estes anos levam a considerar os diplomas vigentes ultrapassados e de alcance limitado. Com efeito, foi considerada no presente diploma a evolução dos conceitos resultantes do desenvolvimento das experiências de integrarão, havendo a salientar:

- A substituição da classificação em diferentes categorias, baseada em decisões de foro médico, pelo conceito de "alunos com necessidades educativos especiais", baseado em critérios pedagógicos;
- A crescente responsabilização da escola regular pelos problemas dos alunos com deficiência ou com dificuldades de aprendizagem;
- A abertura da escola a alunos com necessidades educativas especiais, numa perspectiva de "escolas para todos";
- Um mais explícito reconhecimento do papel dos pais na orientação educativa dos seus filhos;
- A consagração, por fim, de um conjunto de medidas cujo aplicação deve ser ponderada de acordo com o princípio de que a educação dos alunos com necessidades educativas especiais deve processar-se no meio menos restritivo possível, pelo que cada uma das medidas só deve ser adoptada quando se revele indispensável para atingir os objectivos educacionais definidos.

Assim:

No desenvolvimento do regime jurídico estabelecido pela lei n.º 46/86, de 14 de Outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo), e nos termos da alínea c) do n.º 1 do artigo 2Ol.ª da Constituição, o Governo decreta o seguinte:

Artigo 1.º - **Âmbito de aplicação**

As disposições constantes do presente diploma aplicam-se aos alunos com necessidades educativas especiais que frequentam os estabelecimentos públicos de ensino dos níveis básico e secundário.

Artigo 2.º - **Regime educativo especial**

1. O regime educativo especial consiste na adaptação das condições em que se processa o ensino-aprendizagem dos alunos com necessidades educativas especiais.

2. As adaptações previstas no número anterior podem traduzir-se nas seguintes medidas:

a) Equipamentos especiais de compensação;

b) Adaptações materiais;

c) Adaptações curriculares;

d) Condições especiais de matrícula;

e) Condições especiais de frequência;

f) Condições de avaliação;

g) Adequação na organização de classes ou turmas;

h) Apoio pedagógico acrescido;

i) Ensino especial.

3. A aplicação das medidas previstas no número anterior tem em conta o caso concreto, procurando que as condições de frequência dos alunos objecto da sua aplicação se assemelhem às seguidas no regime educativo comum, optando-se pelas medidas mais integradoras e menos restritivas.

Artigo 3.º - **Equipamentos especiais de compensação**

1. Consideram-se equipamentos especiais de compensação o material didáctico especial e os dispositivos de compensação individual ou de grupo.

2. Considera-se material didáctico especial entre outros:

a) Livros de braille ou ampliados;

b) Material audiovisual;

c) Equipamento específico para leitura, escrita e cálculo.

3. Consideram-se dispositivos de compensação individual ou de grupo, entre outros:

a) Auxiliares ópticos ou acústicos;

b) Equipamento informático adaptado;

c) Máquinas de escrever braiile;

d) Cadeiras de rodas;

e) Próteses.

Artigo 4.º - **Adaptações materiais**

Consideram-se adaptações materiais:

a) Eliminação de barreiras arquitectónicas;

b) Adequação das instalações às exigências da acção educativa;

c) Adaptação de mobiliário.

Artigo 5.º - **Adaptações curriculares**

1. Consideram-se adaptações curriculares:

a) Redução parcial do currículo;

b) Dispensa da actividade que se revele impossível de executar em função da deficiência.

2. As adaptações curriculares previstas no presente artigo não prejudicam o cumprimento dos objectivos gerais dos ciclos e níveis de ensino frequentados e só são aplicáveis quando se verifique que o recurso a equipamentos especiais de compensação não é suficiente.

Artigo 6.º - **Condições especiais de matrícula**

1. Compreende-se nas condições especiais de matrícula a faculdade de a efectuar:

a) Na escola adequada, independentemente do local de residência do aluno;

b) Com dispensa dos limites existentes no regime educativo comum;

c) Por disciplinas.

2. A matrícula efectuada ao abrigo da alínea a) do número anterior efectua-se quando as condições de acesso e os recursos de apoio pedagógico existentes facilitem a integração do aluno com necessidades educativas especiais.

3. A matrícula efectuada ao abrigo da alínea b) do n.º 1 apenas é autorizada aos alunos que, devidamente avaliados e preenchendo condições a regulamentar por despacho do Ministro da Educação, demonstrem um atraso de desenvolvimento global que justifique o ingresso escolar um ano mais tarde do que é obrigatório ou que revelem uma precocidade global que aconselhe o ingresso um ano mais cedo do que é permitido no regime educativo comum.

4. A matrícula efectuada ao abrigo da alínea c) do n.º 1 pode efectuar-se nos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e no ensino secundário desde que se assegure a sequencialidade do regime educativo comum.

Artigo 7.º - **Condições especiais de frequência**

Consideram-se condições especiais de frequência as decorrentes do regime de matrícula previsto na alínea c) do n.º 1 do artigo anterior.

Artigo 8.º - **Condições especiais de avaliação**

Consideram-se condições especiais de avaliação as seguintes alterações ao regime comum:

a) Tipo de prova ou instrumento de avaliação;

b) Forma ou meio de expressão do aluno;

c) Periodicidade;

d) Duração;

e) local de execução.

Artigo 9.º - **Adequação na organização de classes e turmas**

1. O número de alunos das classes ou turmas que integrem alunos com necessidades educativas especiais não pode ser superior a 20.

2. As classes ou turmas previstas no número anterior não devem incluir mais de dois alunos com necessidades educativas especiais, salvo casos excepcionais adequadamente fundamentados.

3. O limite previsto no n.º 1 aplica-se apenas aos casos em que, de acordo com o órgão de administração e gestão da escola ou área escolar, as necessidades especiais dos alunos requeiram atenção excepcional do professor.

Artigo 10º - **Apoio pedagógico acrescido**

O apoio pedagógico acrescido consiste no apoio lectivo suplementar individualizado ou em pequenos grupos e tem carácter temporário.

Artigo 11° - **Ensino especial**

1. Considera-se ensino especial o conjunto de procedimentos pedagógicos que permitam o reforço da autonomia individual do aluno com necessidades educativas especiais devidas a deficiências físicas e mentais e o desenvolvimento pleno do seu projecto educativo próprio, podendo seguir os seguintes tipos de currículos:

a) Currículos escolares próprios;

b) Currículos alternativos.

2. Os currículos escolares próprios têm como padrão os currículos do regime educativo comum, devendo ser adaptados ao grau e tipo de deficiência.

3. Os currículos alternativos substituem os currículos do regime educativo comum e destinam-se a proporcionar a aprendizagem de conteúdos específicos.

4. As medidas previstas nos artigos anteriores podem ser aplicadas em acumulação com as estabelecidos no presente artigo.

Artigo 12° - **Encaminhamento**

Nos casos em que a aplicação das medidas previstas nos artigos anteriores se revele comprovadamente insuficiente em função do tipo e grau de deficiência do aluno, devem os serviços de psicologia e orientação em colaboração com os serviços de saúde escolar, propor o encaminhamento apropriado, nomeadamente a frequência de uma instituição de educação especial.

Artigo 13.° - **Competências**

Compete ao órgão de administração e gestão da escola decidir:

a) Aplicar o regime educativo especial, sob proposta conjunta dos professores do ensino regular e de educação especial, ou dos serviços de psicologia e orientação, consoante a complexidade das situações;

b) encaminhamento a que se refere o artigo anterior.

Artigo 14.º - **Propostas**

1. As situações menos complexas cuja avaliação não exija especialização de métodos e instrumentos ou cuja solução não implique segregação significativa dos alunos podem dar lugar a propostas subscritas pelos professores do ensino regular e de educação especial, de carácter não formal mas devidamente fundamentadas.

2. As situações mais complexas são analisadas pelos serviços de psicologia e orientação, em colaboração com os serviços de saúde escolar, e dão lugar a propostas formais, consubstanciadas num plano educativo individual, de acordo com os requisitos do artigo seguinte.

Artigo 15.º - **Plano educativo individual**

1. Do plano educativo individual constam obrigatoriamente os seguintes elementos:

a) Identificação do aluno;

b) Resumo da história escolar e outros antecedentes relevantes, designadamente grau de eficácia das medidas menos restritivas anteriormente adaptadas;

c) Caracterização das potencialidades, nível de aquisições e problemas do aluno;

d) Diagnóstico médico e recomendações dos serviços de saúde escolar, se tal for adequado;

e) Medidas do regime educativo especial a aplicar;

f) Sistema de avaliação da medida ou medidas aplicadas;

g) Data e assinatura dos participantes na sua elaboração.

2. O recurso à medida prevista na alínea i) do n.º 2 do artigo 2.º implica que no plano educativo individual conste:

a) A orientação geral sobre as áreas e conteúdos curriculares especiais adequados ao aluno;

b) Os serviços escolares e outros de que o aluno deverá beneficiar.

Artigo l6.º - **Programa educativo**

1. A aplicação da medida prevista na alínea i) do n.º 2 do artigo 2.º dá lugar à elaboração, por ano escolar, de um programa educativo de que conste obrigatoriamente:

a) O nível de aptidão ou competência do aluno nas áreas ou conteúdos curriculares previstos no plano educativo individual;

b) Os objectivos a atingir;

c) As linhas metodológicas a adoptar;

d) O processo e respectivos critérios de avaliação do aluno;

e) O nível de participação do aluno nas actividades educativas da escola;

f) A distribuição das diferentes tarefas previstas no programa educativo pelos técnicos responsáveis pela sua execução;

g) A distribuição horária das actividades previstas no programa educativo;

h) A data do início, conclusão e avaliação do programa educativo;

i) A assinatura dos técnicos que intervieram na sua elaboração.

2. programa educativo previsto no número anterior é submetido à aprovação do órgão de administração e gestão da escola.

Artigo 17.º - **Responsável**

1. A elaboração do programa educativo é da responsabilidade do professor de educação especial que superintende na sua execução.

2. Na elaboração do programa educativo participam os técnicos responsáveis pela sua execução.

Artigo 18.º - **Encarregados de educação**

1. A avaliação do aluno tendente à aplicação de qualquer medida do regime educativo especial carece da anuência expressa do encarregado de educação.

2. Os encarregados de educação devem ser convocados para participar na elaboração e na revisão do plano educativo individual e do programa educativo.

Artigo 19.º - **Revisão**

1. O plano educativo individual pode ser revisto sempre que o aluno mude de estabelecimento de ensino ou área escolar ou quando seja formulado pedido fundamentado por qualquer dos elementos responsáveis pela sua execução.

2. O programa educativo dos alunos que transitem para outro estabelecimento de ensino de decurso do ano escolar poderá ser revisto quando se verifique a sua inexequibilidade ou mediante pedido fundamentado por qualquer dos elementos responsáveis pela sua execução.

3. Nos casos previstos nos números anteriores o plano educativo individual ou programa educativo deve ser submetido à aprovação do órgão de administração e gestão da escola no prazo de 30 dias.

Artigo 20.º - **Certificado**

Para efeitos de formação profissional e emprego o aluno cujo programa educativo se traduza num currículo alternativo obtém, no termo da sua escolaridade, um certificado que especifique as competências alcançadas.

Artigo 21.º - **Educação pré-escolar e ensino básico mediatizado**

Por portaria do Ministro da Educação serão fixadas as normas técnicas de execução necessárias à aplicação das medidas fixadas neste diploma à educação pré-escolar e ao ensino básico mediatizado.

Artigo 22.º - **Regime de transição**

1. Nos estabelecimentos de ensino ou áreas escolares em que não tenham sido criados os serviços de psicologia e orientação, o plano educativo individual é elaborado por uma equipa de avaliação designada par o efeito pelo órgão de administração e gestão da escola.

2. A equipa referida no número anterior tem a seguinte composição:

a) Um representante do órgão de administração e gestão da escola;

b) O professor do aluno ou o director de turma;

c) O professor de educação especial;

d) Um psicólogo, quando possível;

e) Um elemento da equipa de saúde escolar.

3. A equipa de avaliação é coordenada pelo órgão de administração e gestão da escola ou seu representante que promove as respectivas reuniões.

4. Até à plena aplicação do modelo de direcção, administração e gestão instituído pelo Decreto-lei n.o 172/91, de 10 de Maio, as competências atribuídas pelo presente diploma ao órgão de administração e gestão da escola são exercidos, nos estabelecimentos do 1.º ciclo do ensino básico, pelo órgão com competência pedagógica,

Artigo 23.º - **Condições de aplicação**

As condições e os procedimentos necessários à aplicação dos medidas previstas no n.º 2 do artigo 2.º são estabelecidos por despacho do Ministro da Educação, que determinará ainda as condições de reordenamento e da reafectação dos meios humanos, materiais e institucionais existentes na sistema educativo, visando atingir a máxima eficácia social e pedagógica na prossecução das medidas constantes do presente diploma.

Artigo 24.º - **Revogação**

São revogados os seguintes diplomas:

a) Decreto-Lei n.o 174/77, de 2 de Maio;

b) Decreto-Lei n.o 84/78, de 2 de Maio.

Anexo IV – Despacho 173/ME/ 91 de 23 de Outubro

Despacho 173/ME/91 de 23 de Outubro

O Dec.-Lei 319/91, de 23 de Agosto, consagra um conjunto de medidas destinadas a alunos com necessidades educativas especiais, prevendo o diploma que as condições e os procedimentos necessários à sua aplicação sejam regulamentados por despacho do Ministro da Educação.

Assim:

Nos termos do n.º 3 do art.º 6.º e do art.º 23.º do Dec.-Lei 319/91, de 28-8, determino:

1. As medidas constantes do regime educativo especial aplicam-se aos alunos com necessidades educativas especiais optando-se pelas medidas mais integradoras e menos restritivas, de forma que as condições de frequência se aproximem das existentes no regime educativo comum.

2. As medidas são de aplicação individualizada, podendo o mesmo aluno beneficiar de uma ou mais medidas em simultâneo.

3. A aplicação das medidas obedece aos procedimentos previstos nos números seguintes.

4. Compete ao professor do 1.º ciclo do ensino básico identificar os alunos com necessidades educativas especiais e dar conhecimento ao coordenador de núcleo. O coordenador promove a reunião do núcleo em que participa o professor de educação especial para análise da situação do aluno identificado.

5. Nos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e no ensino secundário compete a qualquer docente identificar o aluno com necessidades educativas especiais e dar conhecimento ao director de turma. O director de turma promove a reunião do respectivo conselho em que participa o professor de educação especial para análise da situação do aluno identificado.

6. As conclusões das reuniões referidas nos n.º 4 e 5 dão lugar a propostas que são remetidas no prazo de oito dias ao órgão de administração e gestão da escola.

7. Nos casos em que a avaliação não exija especialização de métodos e instrumentos ou cuja solução não implique segregação significativa do aluno, o

órgão de administração e gestão da escola decide no prazo de oito dias a contar da data da recepção da proposta referida no número anterior.

8. Não havendo a decisão a que se refere o n.º 7, é efectuado, no decurso daquele prazo, o pedido de análise das situações previstas no n.º 2 do art.º 14.º do Dec.-Lei 319/91, de 23/8.

9. Os serviços de psicologia e orientação elaboram o plano educativo individual, submetendo-o no prazo de 30 dias à decisão do órgão de administração e gestão da escola.

10. Quando da elaboração do plano educativo individual deva constar um programa educativo, compete ao professor de educação especial assegurar que aquele seja elaborado no prazo solicitado pelo coordenador dos serviços de psicologia e orientação.

11. O órgão de administração e gestão da escola aprecia a proposta remetida pelos serviços de psicologia e orientação e decide no prazo de oito dias da aplicação das medidas do regime educativo especial.

12. O plano educativo individual e o programa educativo são homologados no prazo previsto no número anterior.

13. O plano educativo individual dos alunos abrangidos por qualquer das medidas do regime educativo especial que ingressem ou transitem para outro estabelecimento de ensino é apreciado pelo órgão de administração e gestão que o confirma ou solicita parecer aos serviços de psicologia e orientação no prazo de oito dias.

14. O parecer a que se refere o número anterior respeita a tramitação prevista no presente diploma.

15. Os alunos que tenham beneficiado de programas de educação especial durante a frequência da educação pré-escolar devem efectuar a matrícula no 1.º ciclo do ensino básico acompanhada do plano educativo individual.

16. No plano educativo individual, a que se refere o n.º 15, os elementos constantes do art.º 5.º do Dec.-Lei 319/91, de 23-8, obedece às adaptações técnicas necessárias a sua aplicação na educação pré-escolar.

17. O documento referido no número anterior é substituído, quando não tenha sido elaborado ou não se encontre disponível, por um relatório detalhado, elaborado pelo docente de educação especial, em que constem os elementos relevantes para a integração escolar.

18. Os alunos abrangidos por programas de educação especial, ainda que não tenham frequentado a educação pré-escolar, ao efectuar a matrícula, devem juntar relatório em que constem os elementos relevantes para a integração escolar que é apreciado nos termos e prazos previstos.

19. O encarregado de educação das crianças com necessidades educativas especiais resultantes de um atraso médio ou grave a nível do desenvolvimento global podem requerer, até 31 de Maio, que a matrícula no 1.º ano do 1.º ciclo do ensino básico se efectue no ano seguinte ao previsto na lei da escolaridade obrigatória.

20. O requerimento é dirigido ao director regional de Educação e instruído com os seguintes documentos:

a) Declaração de frequência e de aceitação de inscrição no ano lectivo seguinte, emitida pelo director do jardim-de-infância;

b) Programa de educação especial;

c) Relatório de avaliação psicopedagógica elaborado por serviços especializados ou especialista da área de educação credenciados pela direcção regional de Educação.

21. A requerimento fundamentado, subscrito pelo encarregado de educação e dirigido ao director regional de Educação, pode ser autorizada a matrícula das crianças que completem os cinco anos de idade antes do início do ano escolar.

22. O requerimento a que se refere o número anterior é instruído com relatório de avaliação psicopedagógica, elaborado por serviços especializados ou especialista da área de educação credenciados pela direcção regional de Educação, no qual se conclua pela existência de precocidade excepcional, a nível do desenvolvimento global, e que justifique ser adequada a medida solicitada.

23. O requerimento será deferido sempre que existam vagas sobrantes após a aplicação do disposto na Port.ª 18/91, de 9-1.

24. Nas escolas em que não está em aplicação o regime instituído pelo Dec.-Lei 172/91, de 10-5, o disposto no n.º 4 do presente despacho é assegurado pelo director da escola.