Município da Mealhada | julho 2017

Educação Especial: diagnóstico e estratégias de intervenção

Plano Estratégico Educativo Municipal

Volume IV

Município da Mealhada | julho 2017

Educação Especial: diagnóstico e estratégias de intervenção

Plano Estratégico Educativo Municipal

Volume IV

Ficha técnica

Educação Especial: diagnóstico e estratégias de intervenção | Plano Estratégico Educativo Municipal – volume IV

Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra

Largo da Porta Férrea

3004-530 Coimbra

Câmara Municipal da Mealhada

Largo do Município

3054-001 Mealhada

Coordenação científica

António Manuel Rochette Cordeiro

Luís Alcoforado

Marcelino Pereira

Equipa técnica da FLUC

Liliana Paredes

André Fonte

Cristina Barros

Jorge Cunha

Lúcia Santos

Mafalda Frias

Equipa da Câmara Municipal da Mealhada

Rui Marqueiro (Presidente)

Guilherme Duarte (Vice-presidente)

Susana Oliveira (Técnica Superior)

Design gráfico

Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra

Edição

Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra

Mealhada, julho | 2017

Índice geral

Ficha técnica 5

Índice geral 7

Nota prévia 9

1. Contextualização teórica 15

1.1. Conceito de inclusão 17

1.2. Respostas construídas nas escolas 21

1.3. Educação especial 22

1.4. Intervenção em educação especial 25

2. Caracterização dos alunos 31

2.1. Diagnóstico 34

2.2. Género e faixa etária 37

2.3. Frequência 38

2.4. Transição 39

2.5. Medidas educativas 40

2.6. Residência 42

2.7. Equipamentos de apoio 43

2.8. Turma reduzida 44

3. Intervenção escolar e extraescolar 47

3.1. Implementação do PIT 49

3.2. Participação em atividades 50

3.3. Transporte 51

3.4. Recursos humanos 52

4. Orientação escolar/profissional e envolvimento parental 53

4.1. Orientação escolar e profissional 55

4.2. Envolvimento parental 55

Síntese e recomendações 57

Bibliografia 65

Índice de ilustrações 71

Figuras 73

Quadro 73

Anexo 75

NOTA PRÉVIA

A educação é um bem e um direito comum a todas as crianças. "*Constitui desígnio do XVII Governo Constitucional promover a igualdade de oportunidades, valorizar a educação e promover a melhoria da qualidade do ensino. Um aspeto determinante dessa qualidade é a promoção de uma escola democrática e inclusiva, orientada para o sucesso educativo de todas as crianças e jovens. Nessa medida importa planear um sistema de educação flexível, pautado por uma política global integrada, que permita responder à diversidade de características e necessidades de todos os alunos que implicam a inclusão das crianças e jovens com necessidades educativas especiais (NEE) no quadro de uma política de qualidade orientada para o sucesso educativo de todos os alunos*" (Decreto-lei nº 3/2008).

As crianças com NEE devem cumprir a escolaridade obrigatória, sendo-lhes oferecidas todas as condições necessárias ao seu sucesso educativo e integração na vida pós-escolar. Desta forma, a educação inclusiva, no seu sentido mais pleno, e reproduzidos na Declaração de Salamanca, consiste em todos os alunos aprenderem juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem. Estas escolas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem (UNESCO, 1994).

Apesar dos esforços elencados para a execução de uma escola inclusiva plasmados nos diversos normativos legais já publicados, de entre os quais se destaca o decreto-lei 3/2008, as necessidades individuais das crianças/jovens com deficiência, apresentam desafios à aplicação de uma educação plenamente inclusiva. Neste sentido, o decreto-lei anteriormente citado, com as atualizações realizadas pelos documentos posteriores, nomeadamente a Portaria n.º 201-C/2015 apontam no sentido da "…*individualização e personalização das estratégias educativas, enquanto método de prossecução do objetivo de promover competências universais que permitam a autonomia e o acesso à condução plena da cidadania por parte de todos*".

É paradoxal que numa altura em que se enfatiza repetidamente o conceito de inclusão e de igualdade de oportunidades "para todos", não se debruce, da mesma forma, sobre o conceito de individualidade. Na perspetiva de Silva (2004), pensar sobre a ambiguidade de uma escola inclusiva, da inclusão e da educação especial, não reconhecendo a deficiência como um problema visível e as crianças/jovens com deficiência como seres individuais, conduz a uma dualidade de intervenções que vem sendo aplicada. Se estamos longe da perspetiva tradicional, pautada pela exclusão, que via as crianças/jovens com NEE[1] como diferentes e/ou improdutivos, temos de pensar numa sociedade ideal, que recorre à aplicação de medidas inclusivas, mas não diferenciadoras da individualidade,

[1] Embora reconhecendo que *NEE* e deficiência são construtos teóricos diferenciados, nomeadamente no que se reporta à sua amplitude, nesta obra serão usados como equivalentes.

baseadas naquilo que as pessoas partilham, parece conduzir de forma inevitável a situações de exclusão económica, social, política e cultural (Freire, 2008).

Neste sentido, a "*educação especial tem por objetivos a inclusão educativa e social, o acesso e o sucesso educativo, a autonomia, a estabilidade emocional, bem como a promoção da igualdade de oportunidades, a preparação para o prosseguimento de estudos ou para uma adequada preparação para a vida pós-escolar ou profissional*" (Lei nº 21/2008).

Atendendo à necessidade de se promover estratégias de inclusão ressalva-se a importância de realizar adaptações direcionadas a alunos abrangidos por medidas de educação especial, nomeadamente ao nível dos materiais e equipamentos, da planificação do currículo, da flexibilização aos diferentes níveis de participação na sala de aula, da alteração dos procedimentos de avaliação, entre outros (Ariadna & Carvalho, 2006; Morgado, 2011). A escola deverá ser um meio por excelência de preparação destas crianças e jovens para uma verdadeira participação ativa na sociedade, um caminho orientador para uma vida mais autónoma, responsável e inclusiva, não podendo apenas limitar-se à transmissão de conhecimentos mas também de experiências, capacidades e vivências, isto é, vias para o desenvolvimento de cidadãos ativos.

Neste sentido foi definida a necessidade de caracterizar estes alunos, de forma a encontrar carências e estratégias comuns, dando-se início a um levantamento assíduo e à construção de uma base de dados que auxilie nesta procura de estratégias e soluções, criando, desta forma, um PEEM verdadeiramente inclusivo baseado num planeamento comum para o município. Ainda neste contexto, é de salientar o enunciado no decreto-Lei nº 281/2009 "*quanto mais precocemente forem acionadas as intervenções e as políticas que afetam o crescimento e o desenvolvimento das capacidades humanas, mais capazes se tornam as pessoas de participar autonomamente na vida social e mais longe se pode ir na correção das limitações funcionais de origem*". Esta ideia sai reforçada pela portaria nº 201-C/2015 na qual é identificada a necessidade de adaptação do ensino aos alunos com NEE, bem como "*atualizar o reordenamento de recursos, atualizar a sua formação e ter em conta uma cuidada articulação da escola com organizações da comunidade*".

O presente relatório dá estrutura ao volume IV do Plano Estratégico Educativo Municipal (PEEM) do município da Mealhada e tem como principal objetivo estabelecer algumas recomendações com vista à mudança/melhoria para o sucesso educativo, social e individual das crianças e jovens com NEE do município, bem como a construção de respostas educativas que fomentem equidade de oportunidades entre os alunos. Atendendo à importância que a educação especial tem na construção de um projeto educativo local, às funções que a escola aqui desempenha, e pode vir a desempenhar, e à sua relação com outras entidades do território para uma procura assertiva de estratégias que

fomentem as oportunidades destes alunos, entendeu-se como primordial caracterizar os alunos com NEE no ano letivo 2015/2016.

Para este efeito foi elaborado um questionário através da plataforma do *Google*, o qual, após validação pelos diferentes docentes de educação especial do município, a sua aplicação *online* decorreu no mês de novembro de 2016. Este questionário encontra-se organizado em cinco secções, designadamente: A) Caracterização do aluno; B) Intervenção escolar; C) Atividades fora da escola; D) Orientação escolar e profissional; E) Envolvimento parental (anexo).

Na primeira parte, além das informações biográficas, é solicitada a identificação do nível de deficiência e respetivo diagnóstico do aluno, bem como o agrupamento de escolas e respetivo estabelecimento de ensino frequentado no ano letivo 2016/2017. Tendo em consideração o seguimento do percurso escolar destes alunos, considerou-se também necessária a identificação do agrupamento de escolas e estabelecimento de ensino frequentado no ano letivo anterior, bem como o agrupamento de escolas que pretende frequentar no ano letivo posterior. Outra informação relevante é o ano de escolaridade que frequenta no ano letivo 2016/2017 e no ano anterior. Por outro lado, e tendo em vista o objetivo do presente trabalho, solicita-se também a indicação das medidas educativas em vigor e a identificação da necessidade de tecnologia de apoio específicas ou de turma reduzida. Finalmente, considerou-se também pertinente incluir duas questões acerca da frequência de unidades específicas, bem como acerca do local onde o aluno passa mais tempo letivo. No ponto da intervenção escolar pretende-se averiguar se ela existe e em que áreas esta é realizada; se o aluno é acompanhado no âmbito do PIT e, no caso de resposta afirmativa, uma breve descrição do mesmo. Por outro lado, também se considerou pertinente inquirir se o aluno frequenta a oferta de escola e, em caso afirmativo, qual frequenta. Assume-se, também, a importância de esclarecer a necessidade de recursos humanos específicos, identificando a área de atuação preferencial e, finalmente, a identificação da forma de locomoção e em que medida esta é financiada pela DGEstE ou autarquia. Relativamente às atividades realizadas fora da escola pretende-se efetuar a sua caracterização, o local (área de residência ou área da escola) e de que forma é realizado o transporte para essas mesmas atividades (transporte público, escolar, de familiares, adaptado ou a pé). O questionário pretende ainda recolher informação sobre orientação escolar e profissional, ponto no qual se procurou perceber em que fase da orientação escolar e/ou profissional se encontra o aluno e qual o encaminhamento recomendado, estando este a cargo do docente responsável. Finalmente, na orientação parental procura-se indagar se os pais/encarregados de educação contribuem nas decisões escolares e/ou profissionais do aluno e em que medida esta é efetuada.

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

1. Contextualização teórica

1.1. Conceito de inclusão

O sistema educativo português tem vindo a adequar-se às novas necessidades ao longo dos últimos anos, sendo esta também uma realidade no que se refere à educação especial, procurando ir de encontro ao "ideal de escolarização como direito universal" (Capucha e Nogueira, 2014: 499). Esta preocupação começou a desenhar-se no início dos anos 60 do século XX, onde até este momento a educação das crianças com deficiência ocorria exclusivamente em regime segregado. Na Europa com o fim da II Guerra Mundial, e uma década depois em Portugal, começa a surgir a necessidade de consciencialização acerca das crianças com necessidades educativas especiais. Com a entrada de Portugal na CEE adotaram-se novas abordagens em relação à educação especial que passa a ser mais aberta e vocacionada entre as pessoas e o meio, ideia que na década de 90 se materializa no conceito de "escola inclusiva" (Capucha e Nogueira, 2014).

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

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

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

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

Importa também referir que a educação dos alunos com necessidades educativas especiais tem os mesmos objetivos da educação regular, no entanto e apesar da sua integração na organização escolar, requer algumas modificações, traduzidas na organização e funcionamento do sistema escolar e cujo objetivo deve ser assegurar respostas condizentes com as necessidades especiais ou diferenciadas evidenciadas pelos alunos, respeitando as suas diferenças mas, paralelamente integrando-os na comunidade educativa.

Reforçando o referido até então, a inclusão tem por princípio assegurar que todos/as os/as alunos/as, independentemente das suas características e dificuldades/potencialidades, tenham acesso a uma educação considerada de qualidade e à vivência de experiências significantes. Esta nova perspetiva de educação vem questionar, segundo Rodrigues (2000), a definição do conceito de diferença, presente no modelo integrativo, segundo o qual existem dois tipos de alunos/as: os/as que apresentam o currículo dito normal e os/as que têm algum tipo de deficiência ou dificuldades que lhes concede a legitimidade de seguirem percursos alternativos. Na perspetiva da inclusão, a igualdade educativa não é alcançada com o desenvolvimento de currículos diferentes para os/as alunos/as que apresentem dificuldades acrescidas. Neste caso, a tónica é colocada em como é que a escola se pode estruturar de modo a dar uma resposta de qualidade a esse/a aluno/a (Forlin, 2006). Esta nova

conceção de escola implica, inevitavelmente, uma mudança concetual e estrutural que passa por uma alteração na maneira de conceber a escola e a sua diferença.

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

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

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

Nesta perspetiva de mudança, e apresentadas as implicações da educação inclusiva na organização escolar, interessa, de seguida, atentar na estratégia a desenvolver nas escolas pelos/as profissionais especialistas, nomeadamente os/as ligados/as à área da educação especial. Desta forma, estão então criadas as condições para as escolas inclusivas.

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

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

São vários os testemunhos de situações de escolas que só contam com técnicos/as muito depois do início do ano letivo e cuja precariedade profissional impede a continuidade da prestação de apoio, com evidentes prejuízos para a sua eficácia. Existem, igualmente, unidades de multideficiência apenas com docentes de Educação Especial sem qualquer técnico/a para apoio. Além disso, há escolas de referência para alunos/as cegos/as e com baixa visão que apenas têm acesso aos manuais em Braille no final do ano letivo ou a tecnologias de apoio quando estas já não são adequadas. Estas situações representam um desperdício de recursos mas sobretudo de tempo essencial e irrecuperável num processo de aprendizagem, nomeadamente para alunos/as que requerem a existência de recursos e profissionais especializados. A existência destas respostas, designadamente no que concerne aos meios e profissionais que servem na e com a escola, em toda a extensão do ano letivo, é condição fundamental, sem a qual o princípio da inclusão não passa de mera retórica.

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

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

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

1.2. Respostas construídas nas escolas

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

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

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

O prolongamento da escolaridade obrigatória para 12 anos veio aumentar o período de permanência de alunos/as com NEE nas escolas, alargando a sua frequência às escolas secundárias, as quais, na sua maioria, se debatem com dificuldades ao nível da prática e das condições necessárias para responder a este novo desafio. Esta situação é ainda mais premente nas escolas profissionais para as quais não existe resposta no âmbito das necessidades educativas especiais (Correia, 2008).

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

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

1.3. Educação especial

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

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

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

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

A Portaria nº201 de 10 de julho de 2015 apresenta a matriz do currículo específico individual dos/as alunos/as que frequentam o ensino secundário e, além de integrar obrigatoriamente o Plano Individual de Transição (PIT), pressupõe o estabelecimento de parcerias com Centros de Recursos para a Inclusão de modo a promover a sua concretização.

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

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

Apesar dos progressos verificados, resta ainda um longo caminho para a plena inclusão de crianças e jovens com NEE. Com este intuito foi publicada a Recomendação nº 1/2014 de 23 de junho, sobre a qual se considera pertinente fazer uma breve incursão.

No que concerne ao Decreto-Lei n.º 3/2008 de 7 de janeiro, alterado pela Lei n.º 21/2008 de 12 de maio, embora tenha sido considerado, na sua generalidade, como um quadro legal que significa um salto qualitativo em relação ao anterior quadro normativo, parece ser necessário que se proceda a uma reformulação em alguns aspetos onde se identificam disfunções. Este foi um dos aspetos mais referidos nas audições realizadas a propósito da elaboração da presente recomendação e é um dos que mais divide a comunidade profissional, académica e científica. Considera-se que a atual legislação deixa desamparado um conjunto considerável de alunos/as que manifestam necessidades educativas especiais e para os/as quais não é possível construir respostas educativas ajustadas. Por outro lado, a ênfase na dimensão de "permanência" das necessidades educativas especiais, poderá significar que a ausência de resposta aos alunos/as conduza à acumulação de necessidades temporárias, que, carecendo comprovadamente de uma intervenção especializada, se converta em dificuldades crónicas e, portanto, permanentes. Não se enquadram nestes casos os/os alunos/as que manifestem dificuldades na aprendizagem superáveis através de métodos de ensino diferenciados.

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

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

De facto, o despacho normativo nº17-A/2015, de 22 de setembro que teve como objetivo obviar as dificuldades decorrentes do alargamento da escolaridade obrigatória para 12 anos e da situação específica das/os alunas/os com currículo específico individual que integram o ensino secundário, expõe dificuldades de implementação quer para as escolas, quer para os Centros de Recursos para a Inclusão por apresentar uma matriz prescritiva e obrigatória, nomeadamente no que se refere às áreas disciplinares, respetivas cargas horárias e responsabilidades das entidades formadoras, verificando-se, generalizadamente, que não está a ser cumprida.

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

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

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

1.4. Intervenção em educação especial

Inicia-se o tópico da intervenção em Educação Especial com a descrição da Classificação Internacional de Funcionalidade (OMS, 2004) que responde à necessidade de apostar numa linguagem uniforme e reconhecida por todos/as os/as técnicos/as que intervêm nesta área.

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

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

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

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

A intervenção precoce é dirigida a crianças até aos 6 anos. O trabalho realizado envolve crianças com deficiência, perturbações do desenvolvimento ou em risco de virem a manifestar essas perturbações; É dirigida à criança na sua globalidade e não apenas aos aspetos deficitários do desenvolvimento; Visa assegurar as condições para o bom desenvolvimento; É uma medida integrada (ao nível da saúde, educação e proteção social) e é dirigida não só à criança como à família e ao contexto (Decreto Lei nº.281/2009 de 6 de outubro).

De um modo geral, existem quatro grandes áreas de intervenção: o auxílio às famílias no apoio ao desenvolvimento de seus/suas filhos/as; a promoção do desenvolvimento das crianças em domínios vitais; a promoção de confiança nas crianças e a prevenção de problemas futuros (European Commission, 2013).

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

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

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

a) a identificação do/a aluno/a;

b) o resumo da sua história escolar e outros antecedentes relevantes;

c) a caracterização dos indicadores de funcionalidade e do nível de aquisições e dificuldades do/a aluno/a;

d) os fatores ambientais que funcionam como facilitadores ou como barreiras à participação e à aprendizagem;

e) definição das medidas educativas a implementar;

f) descriminação dos conteúdos, dos objetivos gerais e específicos a atingir e das estratégias e recursos humanos e materiais a utilizar;

g) nível de participação do/a aluno/a nas atividades educativas da escola;

h) Distribuição horária das diferentes atividades previstas;

i) identificação dos/as técnicos/as responsáveis;

j) definição do processo de avaliação e implementação do PEI;

k) a data e assinatura dos/as participantes na elaboração e responsáveis pelas respostas educativas a aplicar.

Por outro lado, sempre que um aluno apresente NEE de caráter permanente que o impeçam de adquirir as aprendizagens previstas no currículo, a escola deve complementar o Programa Educativo Individual com um Plano Individual de Transição (PIT) destinado a promover a transição para a vida pós-escolar e, sempre que possível, para o exercício de uma atividade profissional com adequada inserção social, familiar ou numa instituição de caráter ocupacional. A elaboração do PIT inicia-se três anos antes da idade limite da escolaridade obrigatória. No sentido de preparar a evolução do/a jovem para a vida pós-escolar, o plano individual de transição deve promover a capacitação e a aquisição de competências sociais necessárias à inserção familiar e comunitária (Inspeção-Geral da Educação, 2011). A este respeito, e tal como se encontra plasmado no decreto supracitado, o PIT visa os seguintes objetivos: *a*) Continuação do aperfeiçoamento nas áreas académicas ministradas, sempre que possível, em coordenação com as atividades de treino laboral que os/as alunos/as estejam a realizar, garantindo-se a funcionalidade das mesmas; *b*) Continuação do desenvolvimento de atividades recreativas, desportivas, culturais, cívicas e de desenvolvimento pessoal e social que possam contribuir para o enriquecimento da vida do/a aluno/a, nas suas dimensões pessoal e social; *c*) Ampliação do âmbito das atividades de treino laboral, quer no tempo que lhe é destinado, quer na

complexidade das competências a desenvolver, quer, ainda, no nível de autonomia exigido; *d*) Introdução de conteúdos funcionais apropriados às idades em causa e essenciais ao longo da vida.

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

Com tudo o que foi supracitado acerca da importância das escolas na inclusão de crianças com NEE, de acordo com o postulado por Stainback e Stainback (1999), prefigura-se crucial que a escola represente um ambiente de construção emocional e cognitiva que estimule o esprito de entreajuda, de equidade, de solidariedade, de colaboração e de respeito. Caso contrário, levará a situações progressivas de abandono que tende a ser, primeiro emocional, depois cognitivo e, finalmente, físico, conduzindo, concomitantemente, à procura de percursos pautados por comportamentos marginais ou de exclusão (Serrano, 2005). Torna-se, então, inadiável unir esforços no sentido de operar transformações na sociedade, de forma a fazer com que ela fique mais tolerante e inclusiva. Neste sentido, e sendo a escola a entidade de primeira linha a atuar no âmbito do ensino e aprendizagem e, por isso mesmo, a que está mais próxima das crianças/jovens, deverá ser, também, um espaço privilegiado para concretizar este desiderato (Serrano, 2005).

2. Caracterização dos alunos

A escola pública, baseada no conceito de escola para todos, deve assegurar o princípio da igualdade de oportunidades para todos os seus alunos permitindo um conjunto de ofertas educativas que respondam, de forma efetiva, às necessidades educativas especiais das crianças com limitações permanentes (comunicação, aprendizagem, mobilidade, autonomia, relacionamento e participação social).

Neste sentido, e considerando o decreto-lei n.º 3/2008 existem cinco modalidades específicas de educação que respondem de forma evidente às necessidades destas crianças/jovens, designadamente:

- Educação Bilingue de Alunos Surdos (art.º 23º): as escolas de referência para a educação bilingue de alunos surdos integram docentes com formação especializada em educação especial na área da surdez competentes em LGP, docentes surdos, formadores de LGP (surdos), intérpretes de LGP, terapeutas da fala, entre outros, pressupondo que a educação das crianças e jovens surdos deve ser feita em ambientes bilingues que possibilitem o domínio da Língua Gestual Portuguesa como primeira língua do aluno surdo e que existe domínio do português escrito e, eventualmente falado, como segunda língua do aluno surdo.

- Educação de Alunos Cegos e com Baixa Visão (art.º 24º): as escolas de referência para a educação bilingue de alunos cegos e com baixa visão integram docentes com formação especializada em educação especial no domínio da visão e outros profissionais com competências para o ensino do braille e de orientação e mobilidade, sendo que estas unidades devem estar equipadas com material informático e didático adequado às necessidades destas crianças/jovens.

- Unidade de Ensino Estruturado para a Educação de Alunos com Perturbações do Espectro do Autismo (art.º 25º): estas unidades promovem a participação dos alunos com perturbações do espetro do autismo nas atividades curriculares, implementando e desenvolvendo um modelo de ensino estruturado, assente num conjunto de princípios e estratégias que promovem a organização do espaço, do tempo, dos materiais e das atividades, aplicando e desenvolvendo metodologias de intervenção interdisciplinares que, com base no modelo de ensino estruturado, facilitem os processos de aprendizagem, de autonomia e de adaptação ao contexto escolar, procedendo às adequações curriculares necessárias e organizando o processo de transição para a vida pós-escolar.

- Unidade de Apoio Especializado para a Educação de Alunos com Multideficiência e Surdocegueira Congénita (art.º 26º): estas unidades promovem a participação dos alunos com multideficiência e surdo cegueira nas atividades curriculares, aplicando metodologias e estratégias de intervenção interdisciplinares, procedendo às adequações curriculares necessárias assegurando os apoios específicos ao nível das terapias, da psicologia, da orientação e mobilidade e organizando o processo de transição para a vida pós-escolar.

- Intervenção Precoce na Infância (art.º 27º): Conjunto de medidas de apoio integrado centrado na criança e na família, incluindo ações de natureza preventiva e reabilitativa, no âmbito da educação, da saúde e da ação social. A sua intervenção centra-se nas crianças até aos 6 anos de idade, com alterações ou em risco de apresentar alterações nas estruturas ou funções do corpo, tendo em linha de conta o seu normal desenvolvimento. Constitui um instrumento do maior alcance na concretização do direito à participação social dessas crianças e dos jovens e adultos em que se irão tornar assegurando a articulação com os serviços de saúde e da segurança social e garantindo a prestação de serviços de intervenção precoce na infância.

Para além das modalidades específicas de educação previstas no cap. V do decreto-lei 3/2008, e partindo do pressuposto de que se pretende uma escola inclusiva, existem outras ofertas educativas que, de igual modo, respondem às necessidades destas crianças/jovens, designadamente: instituições particulares de educação especial, escolas de educação especial e centros de recursos para a inclusão, centro de recursos para as tecnologias de informação e comunicação, percursos curriculares alternativos, programa integrado de educação e formação e subsídio de educação especial (http://www.dgeste.mec.pt).

Assim sendo, e considerando apenas as modalidades específicas de educação, será de referir que o município da Mealhada não possui qualquer Unidade de Ensino Estruturado para a Educação de Alunos com Perturbação do Espetro do Autismo (UEE), enquanto a Unidade de Apoio Especializado para a Educação de Alunos com Multideficiência e Surdo Cegueira (UAE) se localiza na EB nº 2 da Pampilhosa e destina-se aos alunos dos 1º, 2º, 3º CEB e ensino secundário. Importa também referir que o Agrupamento de Escolas da Mealhada é uma unidade de referência no que diz respeito à Intervenção Precoce, existindo também neste município uma Equipa Local de Intervenção que presta apoio aos alunos com necessidades educativas de carácter permanente dos concelhos de Anadia e Mealhada.

2.1. Diagnóstico

No presente estudo são caracterizados 76 alunos com NEE que integram os diferentes estabelecimentos de ensino da rede pública e particular do município da Mealhada, sendo que este valor representa 3,2% num universo de 2399 alunos que integram o sistema educativo concelhio, desde a educação pré-escolar ao ensino secundário (dados referentes ao ano letivo 2015/2016).

De modo a ser possível analisar os diferentes diagnósticos dos alunos relativamente à tipificação das necessidades evidenciadas pelos alunos com NEE do município da Mealhada, optou-se por definir categorias que, além de seguirem algumas das categorias plasmadas no modelo de funções presentes na Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (OMS, 2004), foram também adequadas à realidade concelhia através dos contributos dos técnicos desta área.

Neste sentido, foi solicitado aos educadores/professores que listassem as dificuldades dos alunos em função das seguintes categorias: 1) funções mentais; 2) funções sensoriais e dor; 3) funções da voz e da fala; 4) funções do aparelho cardiovascular, dos sistemas hematológico e imunológico e do aparelho respiratório; 5) funções do aparelho digestivo e dos sistemas metabólico e endócrino; 6) funções geniturinárias e reprodutivas; 7) funções neuromusculoesqueléticas e relacionadas com o movimento; 8) funções da pele e estruturas relacionadas; 9) multideficiência

Dos 76 alunos com NEE sinalizados no município da Mealhada verifica-se que a maioria apresenta um comprometimento das funções mentais, designadamente 80%, correspondendo a um total de 61 alunos (Figura 1). Com valores substancialmente mais reduzidos de referir os alunos com dificuldades ao nível das funções da voz e fala (12%, correspondendo a 9 alunos), enquanto nas restantes funções os valores são residuais, designadamente sensoriais e dor (4%), neuromusculoesqueléticas e relacionadas com o movimento (3%) e psicossociais (1%).

Contribuindo para uma melhor caracterização das dificuldades manifestadas pelos alunos com dificuldades deste território concelhio, foi também efetuada uma análise que considera os graus de deficiência. Assim sendo, verifica-se que a maioria dos alunos, designadamente 42, apresenta deficiências cujo grau é grave o que corresponde a uma representatividade de 55% (Figura 2). Já com valores intermédios destacam-se as deficiências de grau moderado e ligeiro, com valores de 16 e 15 alunos, correspondendo a valores percentuais de 21% e 20%, respetivamente. Os valores mais reduzidos são registados no grau de deficiência profundo com 3 alunos (4%).

Mais do que analisar o tipo e o grau de deficiência, importa cruzar estas variáveis para que as medidas/estratégias a implementar, no âmbito da educação especial, se coadunem com as especificidades destas crianças/jovens. Nesse sentido, é possível observar que as dificuldades nas funções mentais, as que apresentam um maior peso absoluto no contexto dos alunos com NEE deste território municipal, são maioritariamente graves, sendo que 36 alunos se enquadram nesta categoria. Também os alunos que apresentam dificuldades nas funções de voz e fala são maioritariamente de grau grave, designadamente, 6 dos 9 alunos que apresentam esta patologia. Dos 3 alunos que apresentam dificuldades ao nível das funções psicossociais também a maioria revela dificuldades de grau elevado. Nas restantes patologias, e tal como referido anteriormente, os valores são residuais (Figura 3).

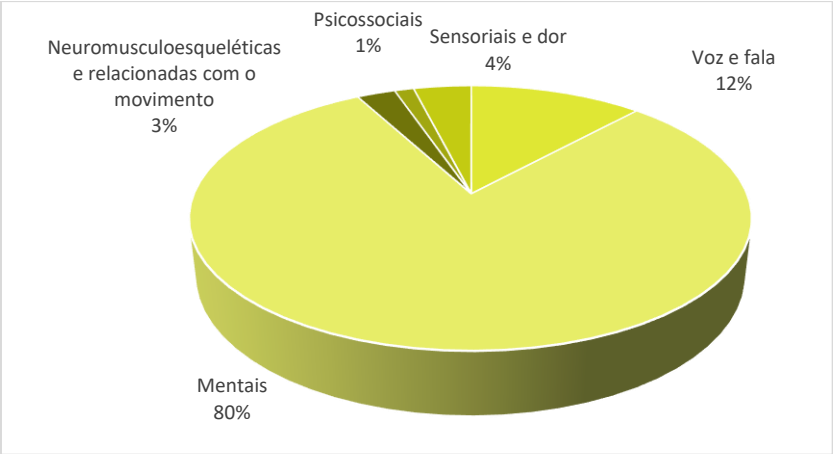

Figura 1. Distribuição dos alunos por diagnóstico.

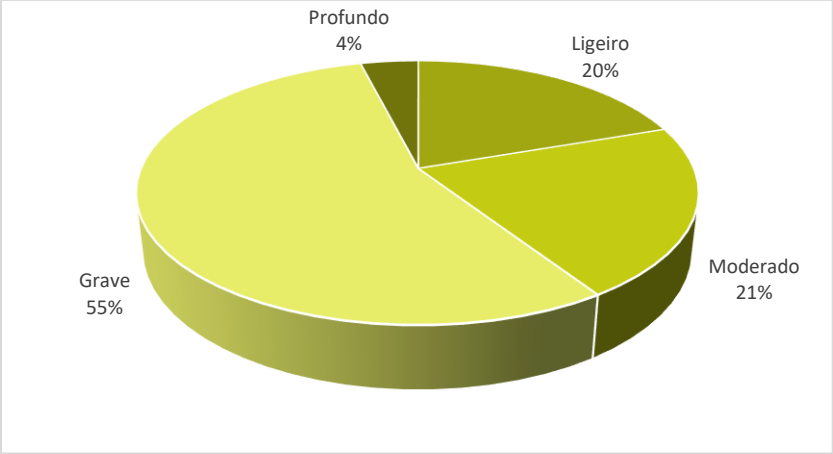

Figura 2. Distribuição dos alunos por grau de deficiência.

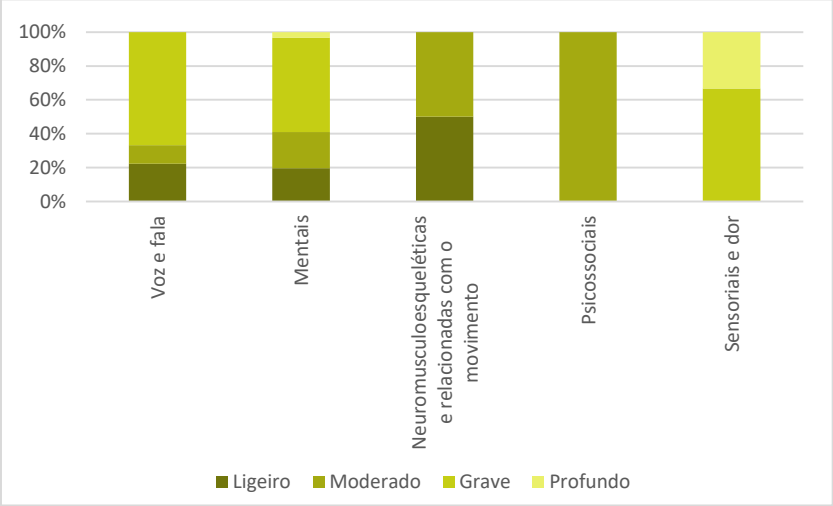

Figura 3. Distribuição dos alunos por diagnóstico em função do grau de deficiência.

2.2. Género e faixa etária

De acordo com os dados recolhidos relativos à distribuição dos alunos com NEE sinalizados no município da Mealhada, verifica-se que o sexo masculino prevalece em relação ao sexo feminino, um resultado que acaba por ser esperado tendo em conta que o número de pessoas do sexo masculino com deficiência em Portugal é superior ao número de pessoas do sexo feminino - 6,7% da população masculina face a 5,6% da população feminina (INE, 2011). Neste sentido, dos 76 alunos caracterizados verifica-se que 58% são do sexo masculino, correspondendo a 44 alunos (Figura 4).

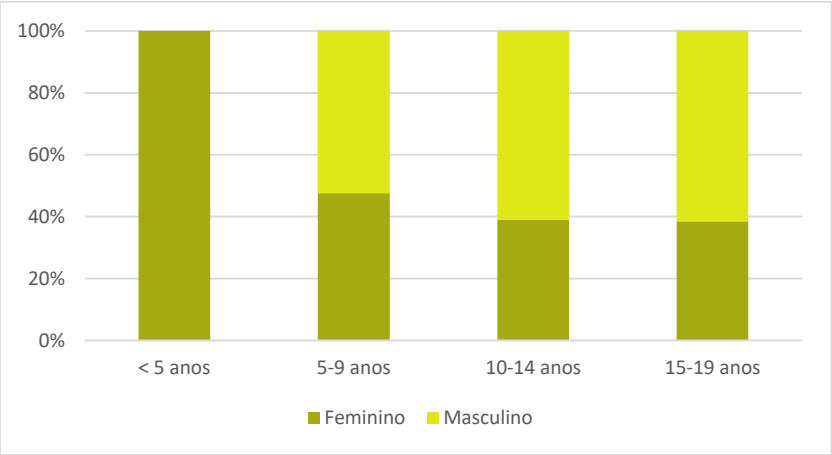

Figura 4. Distribuição dos alunos por faixa etária em função do género.

Numa outra perspetiva de análise, foi também assumida a pertinência de caracterização dos alunos com NEE do município da Mealhada em função da faixa etária. Assim sendo, e tal como seria expetável, a maioria dos alunos enquadra-se nas faixas etárias dos 10 aos 14 anos, com 54%, correspondendo a 41 alunos, seguida da faixa etária dos 5 aos 9 anos, com 28%, correspondendo a 21 alunos. Por outro lado, a faixa etária dos 15 aos 19 anos representa 17%, correspondendo a 13 alunos, enquanto apenas 1 aluno apresenta menos de 5 anos (Figura 5). Estes valores revelam que neste município a sinalização dos alunos com NEE é efetuada numa fase inicial do percurso escolar. Todavia, o reduzido número de crianças com idades inferiores a 5 anos não deixa de ser surpreendente, o que poderá ser indicativo de que a identificação/sinalização das crianças com NEE tem ocorrido apenas no 1º CEB. Tal situação afigura-se como potencialmente prejudicial na medida em que os pressupostos da educação especial preveem uma sinalização da criança o mais precocemente possível de forma a adequar o percurso escolar às suas limitações ou incapacidades" (Decreto-lei nº 3/2008).

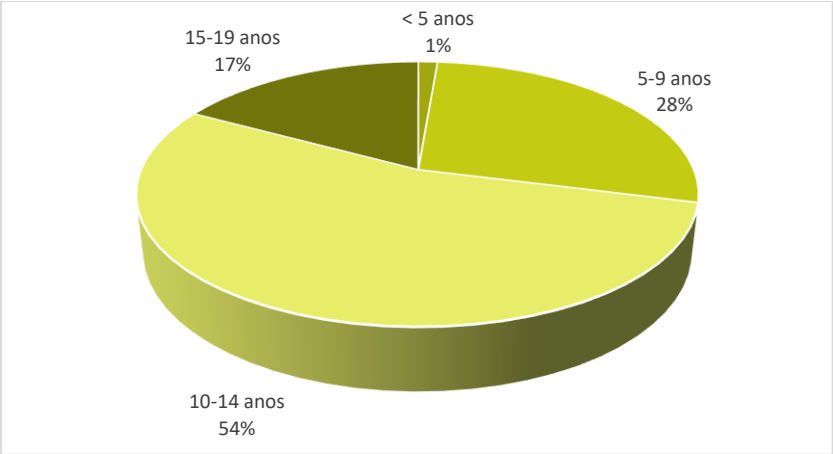

Figura 5. Distribuição dos alunos por faixa etária.

2.3. Frequência

Considerando os dados relativos ao ano letivo 2016/2017 verifica-se que dos 76 alunos sinalizados neste território municipal apenas 39 % integra os estabelecimentos de ensino de referência, correspondendo a 30 alunos, sendo que os restantes 46 encontram-se matriculados nos restantes estabelecimentos de ensino do município (Figura 7). Na comparação efetuada com o ano letivo anterior, a situação é idêntica, já que 38% dos alunos se encontram integrados nos equipamentos de referência, existindo também um aluno matriculado no município vizinho de Cantanhede.

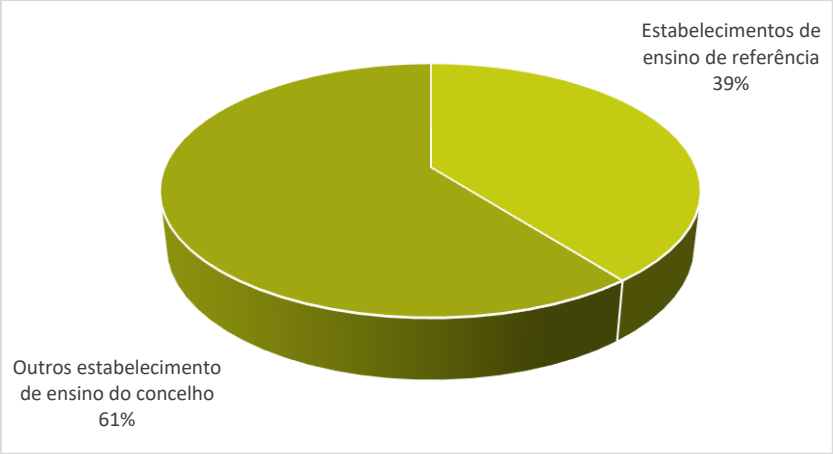

Figura 6. Distribuição dos alunos no ano letivo de 2016/2017.

Já no que diz respeito à distribuição dos alunos em função do nível de ensino frequentado é possível observar que no ano letivo 2016/2017 é o 1º e o 3º CEB que apresentam os quantitativos escolares mais elevados, designadamente 28 e 26 alunos (Figura 8). Com valores ligeiramente inferiores será de referir os 11 alunos que integram o 2º CEB, enquanto apenas 6 e 3 alunos se encontram matriculados na educação pré-escolar e ensino secundário, respetivamente. Esta situação é, em parte, justificada, pelo carácter opcional da educação pré-escolar, onde um número significativo de crianças permanece no domicílio e, por outro lado, o facto de no ensino secundário o número de crianças sinalizadas começar a decrescer, já que a sua sinalização é efetuada numa fase mais precoce do percurso escolar. Os valores registados no ano letivo 2015/2016 são bastante idênticos, mantendo-se os maiores quantitativos escolares no 1º CEB (34) e 3º CEB (20).

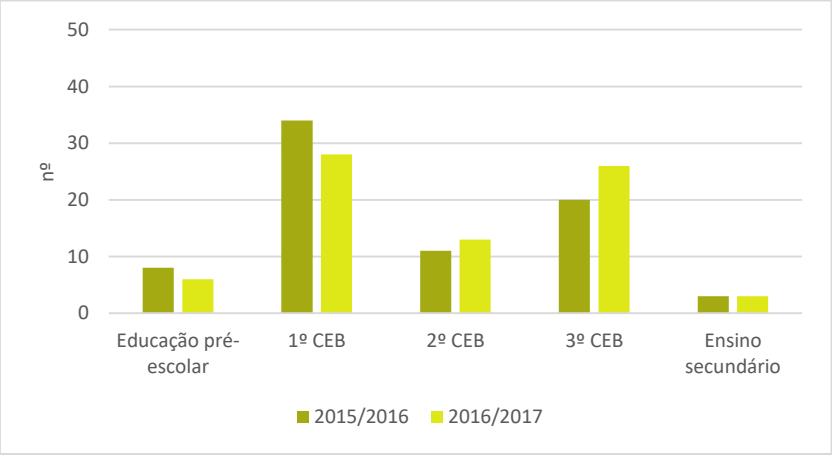

Figura 7. Nível de ensino frequentado no ano letivo 2015/2016.

2.4. Transição

Será pertinente analisar também o número de alunos com NEE que transitou entre os anos letivos de 2015/2016 e 2016/2017, em função da severidade da deficiência, por forma a perceber se estes têm tido sucesso ao longo do seu percurso escolar e se as medidas educativas implementadas têm sido as mais adequadas, sendo que, em caso negativo, se poderá aferir quais os objetivos que, futuramente, deverão nortear a educação especial concelhia.

Neste contexto, a análise dos resultados deixa antever, de forma clara, que a maioria dos alunos com NEE do município da Mealhada transitou de ano, designadamente 61 alunos, existindo um reduzido número de alunos que não o conseguiu (7). De referir, ainda, a existência de 8 casos em que os alunos integram a educação pré-escolar, enquadrando-se, por este motivo, na categoria de "não aplicável". Uma análise mais pormenorizada, considerando apenas os 61 alunos que transitaram, permite constatar que os quantitativos mais significativos são observados nos graus grave e ligeiro,

com 52% e 25 %, correspondendo a 32 e 15 alunos respetivamente (Figura 8). De igual modo, verifica-se que 11 alunos sinalizados com deficiência moderada transitaram de ano (18%), enquanto no grau de deficiência profundo esse valor foi de 3 alunos (5%).

Para que estes alunos possam ter um pleno acesso e sucesso educativo, centrado no paradigma de igualdade de oportunidades, há que lhes proporcionar todas as condições de aprendizagem necessárias e imprescindíveis ao desenvolvimento de atividades de cariz funcional centradas nos contextos de vida, desde a comunicação à organização do processo de transição para a vida pós-escolar, visando, sobretudo, a aquisição de competências que possibilitem uma vida o mais autónoma possível e com a máxima integração familiar, social e profissional. Tanto os objetivos como os conteúdos e as atividades são, por conseguinte, pensados em função do nível de funcionalidade de cada criança ou do jovem.

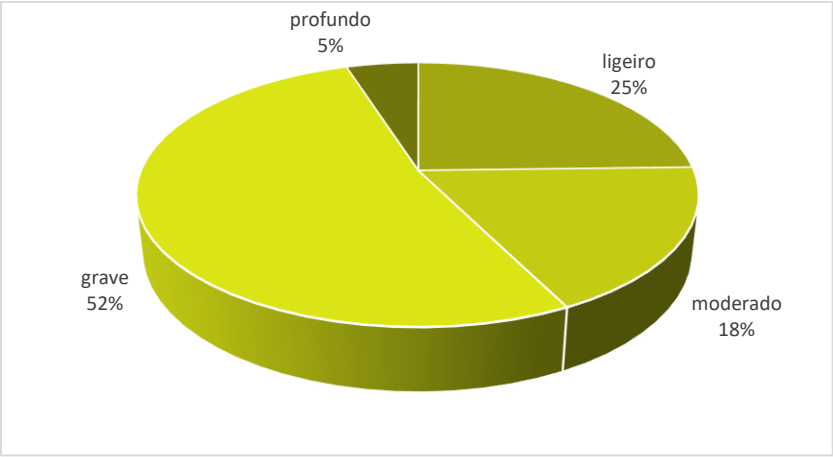

Figura 8. Distribuição dos alunos que transitaram em função do grau deficiência.

2.5. Medidas educativas

As medidas educativas retratam as adequações necessárias que a escola e/ou o educador/professor terão que concretizar para a promoção do acesso à escola e de facilitar o processo de ensino-aprendizagem dos alunos com NEE. Assim, em função do decreto-lei nº3/2008 relativo aos apoios especializados a prestar na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário, distinguem-se: 1) apoio pedagógico personalizado (art.º 17º); 2) adequações curriculares individuais (art.º 18º); 3) adequações ao processo de matrícula (art.º 19º); 4) adequações no processo de avaliação (art.º 20º); 5) currículo específico individual (art.º 21º); 6) tecnologias de apoio (art.º 22º). Será importante referir que as medidas educativas enunciadas no art.º 18º (adequações curriculares individuais) e art.º 21º (currículo específico individual) não podem ser aplicadas cumulativamente, mas tal possibilidade poderá ocorrer nas restantes medidas.

Neste contexto, verifica-se que o total de medidas apresentadas não coincide com o total de alunos sinalizados na medida em que um aluno pode usufruir, conjuntamente, de várias medidas, excetuando, como referido anteriormente, os art.º 18º e 21º, optando-se, neste caso, por analisar a proporção de medidas mais implementadas.

Assim sendo, é possível observar que as medidas mais implementadas pelos educadores/professores inquiridos foram o apoio pedagógico personalizado (art.º 17º) e a adequação no processo de avaliação (art.º 20º) com percentagens de 32% e 29%, respetivamente. Com valores intermédios destaca-se as adequações curriculares individuais (art.º 18º). Os valores mais reduzidos são observados nos artigos 22º (tecnologias de apoio), 21º (currículo específico individual) e 19º (adequações ao processo de matrícula), com percentagens de 9%, 7% e 4%, respetivamente (Figura 9).

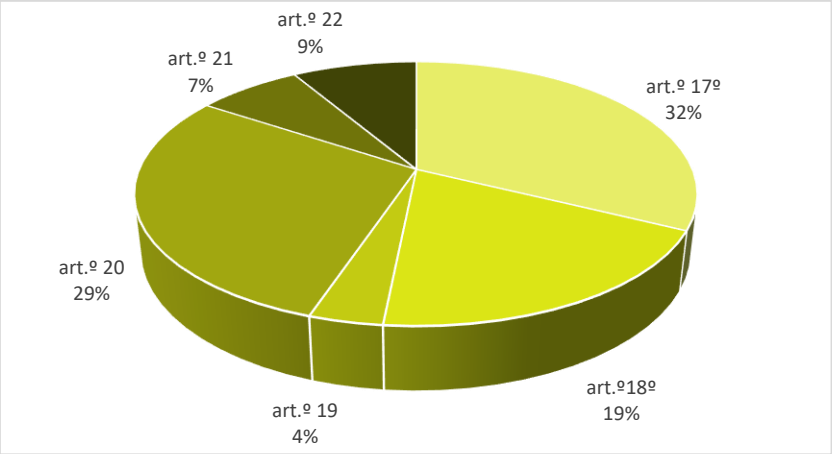

Figura 9. Medidas educativas implementadas.

Quanto à implementação das medidas educativas em função do diagnóstico dos alunos, é possível observar que aos alunos com dificuldades ao nível das funções mentais foi maioritariamente aplicado o apoio pedagógico personalizado (art.º 17) e a adequação no processo de avaliação (art.º 20º), nomeadamente em 57 e 52 casos (Figura 10). Nas funções de voz e fala a situação é idêntica, já que são as mesmas medidas supracitadas as que foram aplicadas na maioria dos casos, com 9 e 8 alunos abrangidos, respetivamente. Nas funções sensoriais e dor são aplicadas 4 das 6 medidas previstas, embora com uma maior primazia dos artigos 17º, 18º, 20º e 22%. Situação idêntica observa-se nas funções neuromusculoesqueléticas e relacionadas com o movimento, enquanto nas funções psicossociais registam-se apenas 2 das 6 medidas passíveis de ser implementadas.

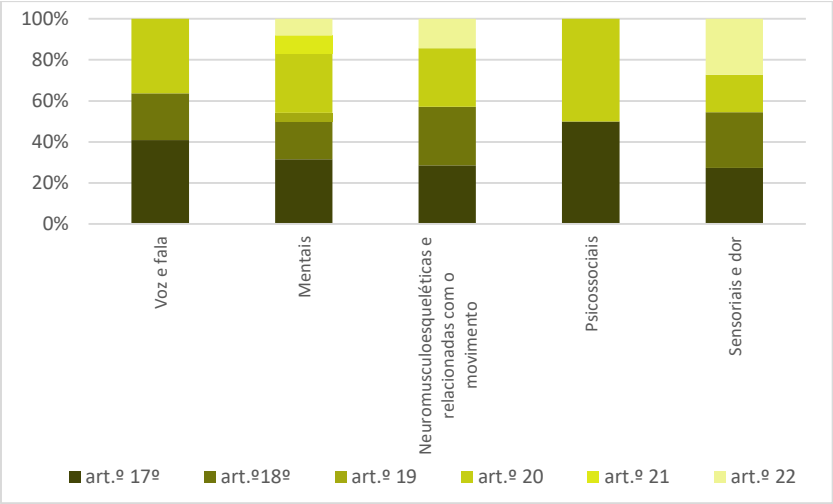

Figura 10. Medidas educativas implementadas em função do tipo de dificuldade.

2.6. Residência

Em termos globais, e considerando a totalidade dos 76 alunos com NEE sinalizados no município da Mealhada no ano letivo 2016/2017, será de referir que a maioria, e tal como seria expetável em função da rede educativa deste município, residem na freguesia da Pampilhosa e na UF Mealhada, Ventosa do Bairro e Antes, designadamente 30 e 25 alunos, as quais, conjuntamente apresentam uma representatividade de 72%. As restantes freguesias apresentam valores claramente residuais, designadamente Casal Comba (10), Luso (6), Barcouço (3) e Vacariça (1), enquanto um aluno é proveniente do concelho de Águeda (Quadro 1).

Quadro 1. Freguesias de residência dos alunos no ano letivo 2016/2017

Freguesia	Nº de alunos
Casal Comba	10
Barcouço	3
Luso	6
Pampilhosa	30
Vacariça	1
UF Mealhada, Ventosa do Bairro e Antes	25
Outros municípios (Águeda)	1
Total	**76**

2.7. Equipamentos de apoio

Partindo do pressuposto de que as "*ajudas técnicas e tecnologias de apoio apresentam-se como recursos de primeira linha no universo das múltiplas respostas para o desenvolvimento dos programas de habilitação, reabilitação e participação das pessoas com deficiência*" (Decreto-lei 93/2009), será também importante analisar a necessidade (ou não) de equipamentos específicos para a execução das atividades educativas desenvolvidas pelos alunos com NEE na escola.

Neste sentido, e de acordo com os dados recolhidos, apenas em 23 casos é referida a necessidade de equipamento de apoio aos alunos com NEE sinalizados no município da Mealhada, valor que corresponde a 30%. Uma análise mais pormenorizada permite observar que é apenas nas funções mentais, neuromuscoesqueléticas e relacionadas com o movimento e funções sensoriais e dor que foi identificada a necessidade de equipamentos de apoio (Figura 11), designadamente com um valor mais significativo ao nível dos equipamentos informáticos e tecnológicos (83%), enquanto valores mais reduzidos foram registados ao nível dos equipamentos materiais e mobiliário, designadamente 13% e 4% (Figura 12).

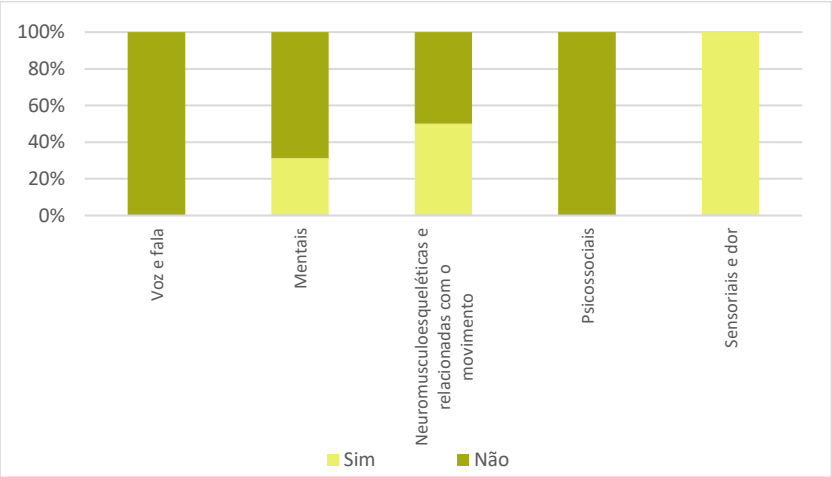

Figura 11. Equipamentos de apoio necessários, em função do tipo de dificuldade.

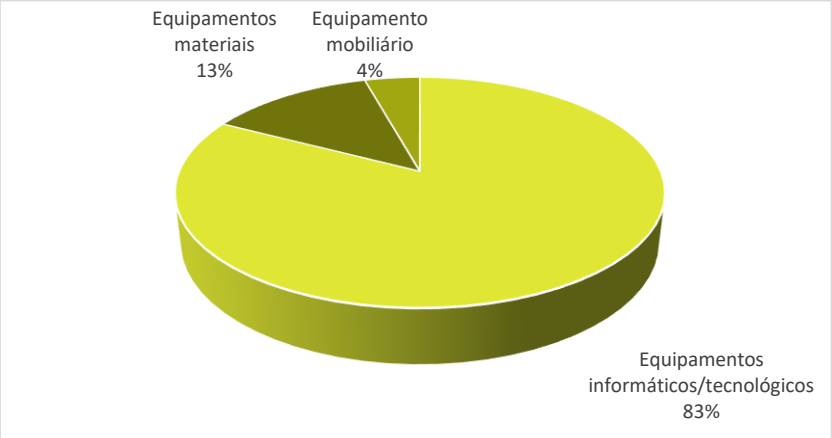

Figura 12. Equipamentos de apoio necessários.

2.8. Turma reduzida

A integração de alunos com NEE em turmas de dimensão reduzida pode, em vários casos, revelar-se uma medida mais adequada e vantajosa na aquisição de competências específicas tendo em conta que o número reduzido de alunos permite o desenvolvimento de um apoio mais personalizado por parte dos educadores/professores, assim como uma intervenção direcionada para as dificuldades específicas de cada aluno. Todavia, e de acordo com a legislação em vigor, será de salientar que a redução do número de alunos por turma estará sempre dependente do " (…) *acompanhamento e permanência destes alunos na turma em pelo menos 60 % do tempo curricular*".

Tendo por base a importância desta questão, foi pedido aos inquiridos que indicassem se existe a necessidade de formar turmas de número reduzido para os alunos com NEE (Figura 13). Os dados recolhidos revelam que 82% (correspondente a 62 respostas) dos educadores/professores responderam afirmativamente a esta questão com maior preponderância nos casos das dificuldades associadas às funções mentais (80%) e funções da voz e fala (12%), enquanto as restantes patologias apresentam valores residuais.

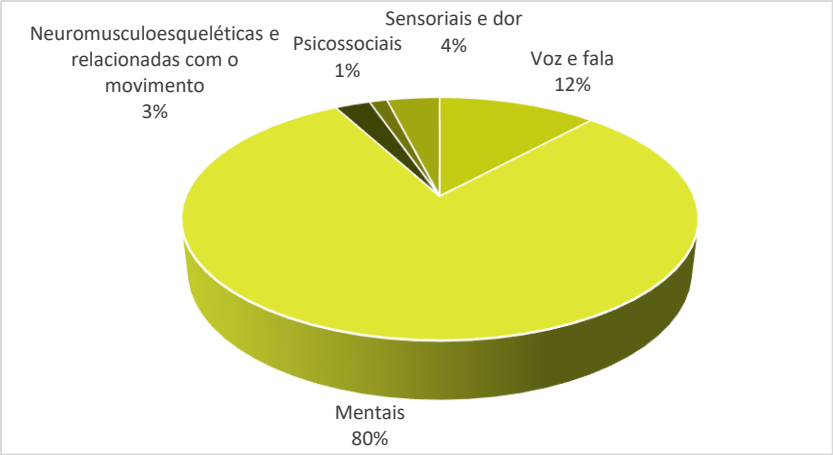

Figura 13. Necessidade de turma reduzida em função do tipo e grau de dificuldade.

Em franca associação com a questão anterior, importa também averiguar o local onde costumam passar mais tempo letivo, sendo que este assunto se revela de extrema importância na medida em que, em função do local onde o aluno passa mais tempo curricular, este poderá ditar (ou não) a existência de mais turmas reduzidas, tal como referido anteriormente. Considerando a análise das respostas dadas, de referir que nesta questão os educadores/professores poderiam indicar mais do que uma opção, pelo que o total de respostas não coincide com o total de alunos sinalizados, sendo que neste caso optámos por analisar a percentagem de respostas em cada categoria.

Em relação aos dados recolhidos relativos ao ano letivo 2016/2017 observa-se a elevada representatividade do número de alunos que passam mais tempo numa sala de aula regular, designadamente 92%. Com valores significativamente inferiores destacavam-se as UAE's e UEE's, com valores percentuais na ordem dos 2% e 3%, existindo ainda 3% de alunos enquadradas na categoria de "não aplicável" (Figura 14).

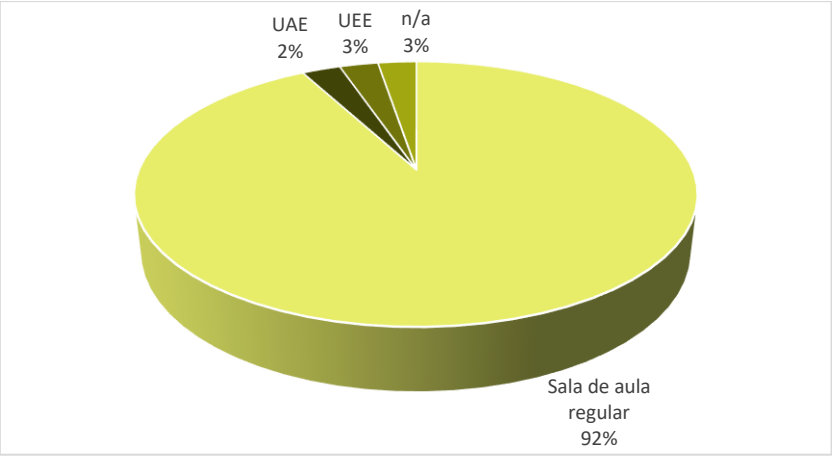

Figura 14. Local onde os alunos passam mais tempo no ano letivo 2015/2016.

3. Intervenção escolar e extraescolar

3.1. Implementação do PIT

"*Com o prolongamento da escolaridade obrigatória para doze anos, o ensino dos alunos com necessidades educativas especiais que frequentam a escolaridade com Currículo Específico Individual (CEI) e Plano Individual de Transição (PIT), ao abrigo das disposições conjugadas dos artigos 14.º e 21.º do decreto -lei n.º 3/2008, na sua redação atual, requer especial atenção tendo em vista a preparação da sua transição para a vida pós-escolar*" (Portaria nº 201-C/2015). Neste sentido, nos três anos que antecedem o fim da escolaridade obrigatória, o CEI deve, necessariamente, incluir um PIT e este ser elaborado em coordenação com os pais e encarregados de educação bem como outros elementos da comunidade que fazem parte integrante do percurso do aluno. O PIT rege-se pelos seguintes princípios orientadores: "*a) O princípio da universalidade do direito implica que os apoios a assegurar sejam acessíveis a todos os alunos que deles possam necessitar; b) O princípio da autodeterminação implica o respeito pela autonomia pessoal, tomando em consideração não apenas as necessidades do aluno mas também os seus interesses e preferências, criando oportunidades para a participação do aluno na tomada de decisões; c) O princípio da inclusão implica não só a colocação preferencial dos alunos no mesmo contexto educativo que os seus pares sem necessidades especiais, mas também a sua participação nas mesmas actividades; d) O princípio da individualização implica um planeamento especializado para o aluno de modo a que os apoios possam ser decididos caso a caso, de acordo com as suas necessidades específicas, interesses e preferências; e) O princípio da funcionalidade dos apoios implica que estes tenham em conta o contexto de vida do aluno. Os apoios devem ser os necessários e suficientes para proporcionar um adequado desempenho na escola, no trabalho, na vida da comunidade e na vida social de modo a promover a autonomia, o acesso à plena inclusão e à máxima participação em função dos seus interesses e capacidades; f) O princípio da transitoriedade das medidas de apoio mobilizadas traduz-se na flexibilidade da gestão e organização das oportunidades proporcionadas por estas medidas*".

O PIT tem como objetivo promover a transição pós-escolar e a prática de uma atividade profissional nos jovens com NEE, sempre que tal seja possível. Desta forma, procede-se ao desenvolvimento de parcerias e/ou protocolos que promovam o estímulo das capacidades e aptidões destes alunos, tendo em vista um posterior encaminhamento profissional adequado, materializando o que se encontra plasmado na Portaria nº 201-C/201: "(…) *Torna-se necessário e será decisivo adaptar o ensino para estes alunos, atualizar o reordenamento de recursos, atualizar a sua formação e ter em conta uma cuidada articulação da escola com organizações da comunidade*".

No município da Mealhada, e no que diz respeito aos dados referentes ao ano letivo 2016/2017, somente 8% dos alunos com NEE (correspondente a 6 crianças/jovens) estão abrangidos pelo PIT, sendo de notar que todos os alunos que reuniam condições para frequentar o PIT foram incluídos.

Considerando o tipo de deficiência e tendo em conta as respostas dadas pelos educadores/professores, apenas nas problemáticas associadas a dificuldades mentais e multideficiência existe implementação do CEI, sendo visível a sua total ausência nos restantes diagnósticos (Figura 15). De referir, ainda, que na maioria dos casos os educadores/professores consideraram esta questão como "não aplicável" (75%).

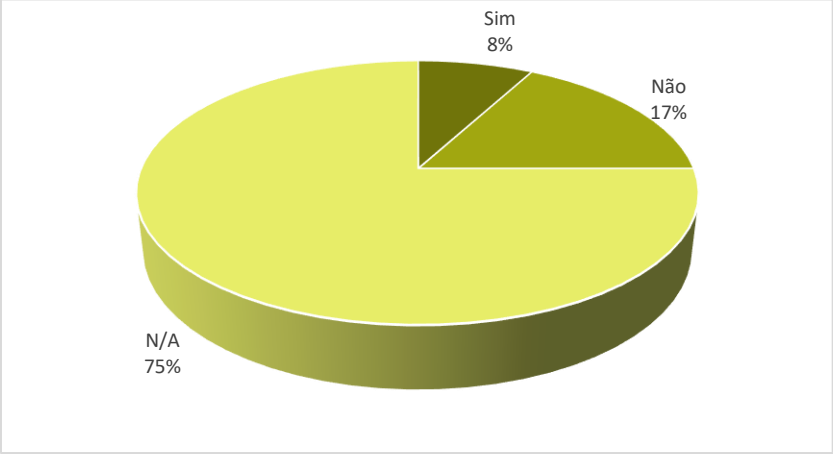

Figura 15. Implementação do PIT.

3.2. Participação em atividades

A integração dos alunos com NEE em atividades diversas é fundamental não somente para o processo de integração e inclusão mas também para o próprio desenvolvimento das capacidades específicas destas crianças e jovens. Neste contexto, as respostas dos educadores/professores, quando inquiridos acerca da participação dos alunos com NEE, indicam que no ano letivo 2016/2017 apenas 30% (correspondente a 23 alunos) participam em atividades associadas ao desporto escolar, atividades extracurriculares e de enriquecimento curricular. De referir, ainda, o facto da frequência deste tipo de atividades surgir apenas em alunos que apresentam dificuldades associadas às funções da voz e fala, funções mentais e funções sensoriais e dor (Figura 16). Os restantes alunos como é facilmente observado, inserem-se na categoria do "não" (41%) e de "não aplicável" (29%), correspondendo a 31 e 22 alunos, respetivamente.

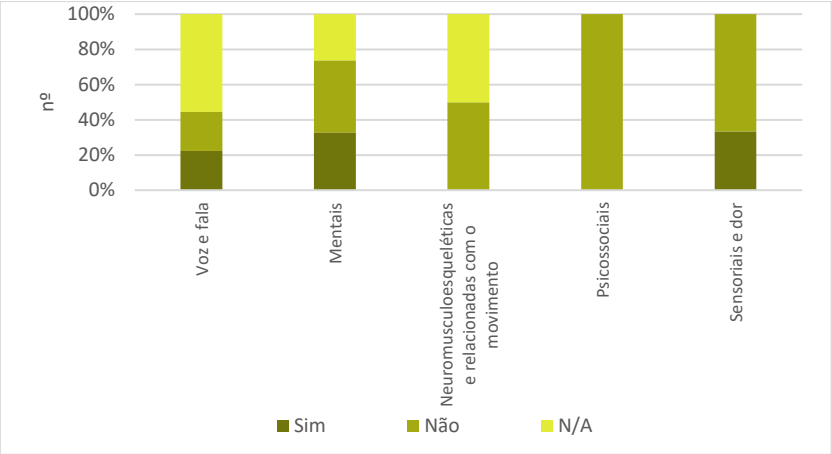

Figura 16. Participação em atividades em função do tipo de dificuldade.

3.3. Transporte

Outra análise que se considerou pertinente realizar no âmbito do estudo dos alunos com NEE do município da Mealhada foi o meio de transporte utilizado para efetuar o trajeto casa-escola, bem como para as atividades que decorrem fora do espaço escolar. Neste sentido, verifica-se que no trajeto casa-escola o meio de transporte preferencial é o de familiares (53%), imediatamente seguido pelo transporte escolar/adaptado (34%), enquanto as categorias "a pé" e "transporte público" reúnem o menor número de casos, designadamente 12% e 1% (Figura 17).

Já no que diz respeito ao meio de transporte eleito para as atividades que decorrem fora do espaço escolar regista-se um maior número de casos em que os alunos se deslocam através de transportes de familiares (30%). Com valores significativamente mais reduzidos de referir o transporte escolar/adaptado e transporte público, com valores de 8% e 4%, respetivamente. Neste caso particular, será de referir a elevada percentagem de casos inseridos na categoria de "não aplicável" (58%), muito provavelmente associados a alunos que não integram este tipo de atividades.

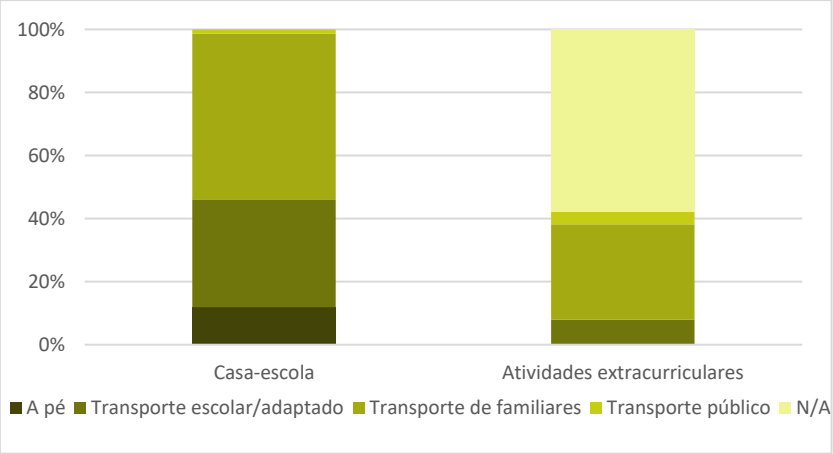

Figura 17. Transporte utilizado no trajeto casa-escola e para as atividades extraescolares.

3.4. Recursos humanos

A educação especial e as necessidades evidenciadas pelos alunos com NEE pressupõe a existência de uma "*equipa técnica multidisciplinar, a equipa de técnicos com saberes transversais das várias áreas de intervenção em reabilitação, integrando, designadamente, médico, enfermeiro, fisioterapeuta, terapeuta ocupacional, terapeuta da fala, psicólogo, docente, recorrendo quando necessário a outros técnicos de serviço social*" (Decreto-lei nº 93/2009).

Neste contexto, foi solicitado aos educadores/professores de educação especial do município da Mealhada que identificassem a necessidade de afetar mais recursos humanos e, em caso afirmativo, quais seriam os técnicos que mais se adequavam às problemáticas evidenciadas por cada aluno sinalizado. Assim sendo, no ano letivo 2016/2017, em 93% dos casos foi apontada essa necessidade. Naturalmente, e pelos maiores quantitativos escolares, a necessidade de afetação de técnicos é mais evidente ao nível dos alunos que manifestam algum tipo de comprometimento ao nível das funções mentais, sendo que neste caso específico os técnicos mais referenciados são os terapeutas da fala, os terapeutas ocupacionais e os professores de educação especial. Já no caso dos alunos com dificuldades ao nível da voz e fala, é a categoria de terapeuta da fala, tal como seria expectável, a que apresenta os valores mais significativos, embora também haja referência à necessidade de 1 terapeuta ocupacional, 1 professor de educação especial e de 1 psicólogo (Figura 18). Nas restantes patologias identificadas a necessidade de afetação de recursos humanos é claramente residual.

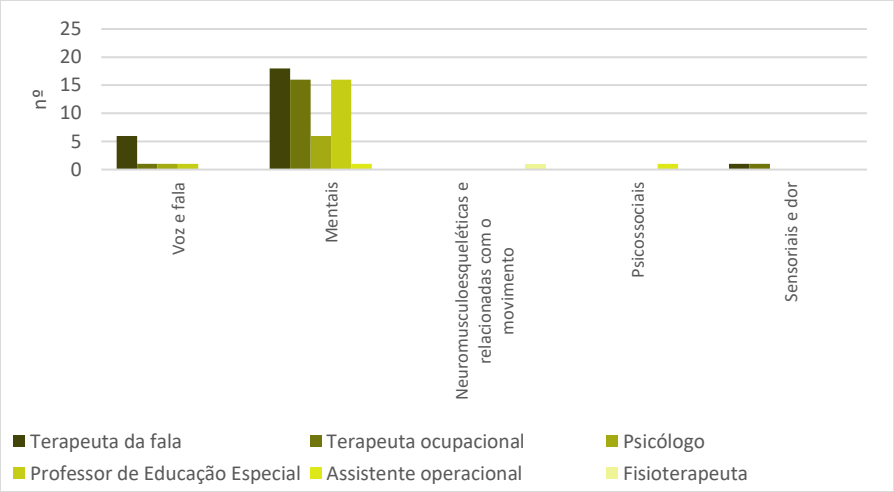

Figura 18. Afetação de recursos humanos nos anos letivos 2014/2015 e 2015/2016.

4. ORIENTAÇÃO ESCOLAR/PROFISSIONAL E ENVOLVIMENTO PARENTAL

4.1. Orientação escolar e profissional

No caso dos alunos com NEE, não devem ser descurados o apoio e a orientação ao longo do processo educativo e/ou da escolha de percursos profissionais adequados a cada caso em particular. Deste modo, considerou-se importante questionar os educadores/professores acerca do encaminhamento dos seus alunos. De acordo com os dados recolhidos 25% dos alunos, valor correspondente a 19 crianças/jovens, estão a receber orientação escolar e profissional, enquanto 11% (8 alunos) não estão a receber qualquer apoio nesta área. De referir, ainda, a existência de 49 casos em que os educadores/professores inquiridos consideraram esta questão como "não aplicável", correspondendo a 64% do total de alunos (Figura 19). Uma outra análise está relacionada com o encaminhamento sugerido pelos educadores/professores, sendo que, além dos 9 casos em que não foi indicado qual o encaminhamento necessário, a maioria dos alunos deverá ser encaminhado para cursos profissionais (4), ASU[2] (3) e CAO[3] (2).

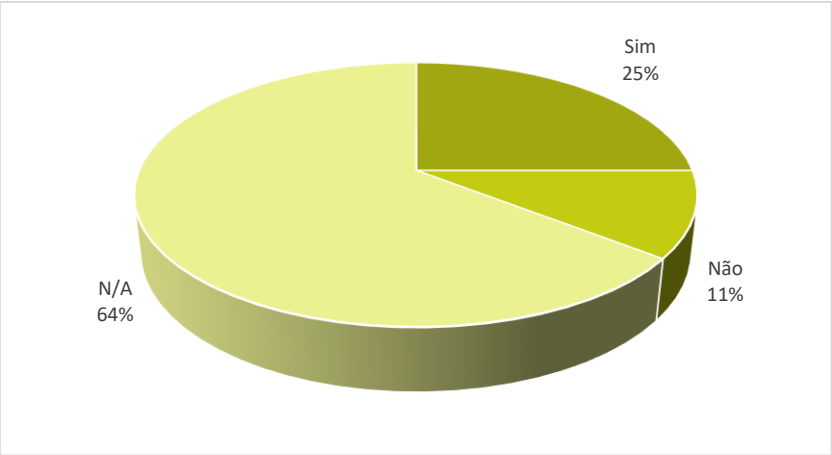

Figura 19. Necessidade de encaminhamento.

4.2. Envolvimento parental

Um outro aspeto fundamental a ter em conta na análise dos alunos com NEE diz respeito ao envolvimento parental, ou seja, à participação da família no percurso educativo do aluno e na contribuição na tomada de decisões e desenvolvimento de medidas adequadas. "*Os pais ou encarregados de educação têm o direito e o dever de participar ativamente, exercendo o poder paternal nos termos da lei, em tudo o que se relacione com a educação especial a prestar ao seu filho, acedendo, para tal, a toda a informação constante do processo educativo*" (Decreto-lei nº 3/2008). Partindo desta premissa parece ser indiscutível que as aprendizagens que, futuramente, estarão na

[2] Atividades Socialmente Úteis.
[3] Centro de Atividades Ocupacionais.

base da personalidade das crianças, enquanto cidadãos ativos e conscientes do mundo que os rodeia, ocorrem, em primeira instância, na instituição familiar. Neste sentido, também é inquestionável que o primeiro agente educativo é a família, sendo no seio da família que a criança deverá adquirir as primeiras competências nos domínios afetivo, social, cognitivo e motor.

Parece, pois, evidente que este quadro de análise se reveste de importância acrescida, no âmbito das crianças com NEE, em que o envolvimento parental se deverá traduzir na promoção de aprendizagens e convivências mais estreitas entre os dois agentes educativos (escola e família), melhorando, desta forma, a posição da família em todo o processo educativo e procurando estratégias renovadas para fazer face às necessidades evidenciadas pelas crianças (Reis, 2012).

No município, e segundo o resultado da análise aos questionários, é possível observar que a maioria dos encarregados de educação, designadamente em 72 dos 76 casos sinalizados, participam ativamente na vida escolar das crianças/jovens (95%). No que diz respeito ao tipo de envolvimento parental foi solicitado aos educadores/professores que especificassem o tipo de apoio prestado pelos encarregados de educação relativamente ao percurso escolar do seu educando (apenas são considerados os 72 casos em que a resposta à questão acerca do envolvimento parental foi afirmativa). Nesse sentido, verifica-se que a maioria dos encarregados de educação está presente ao nível do acompanhamento do Programa Educativo Individual do aluno (53%). Por outro lado, também um número significativo dos encarregados de educação está envolvido nas decisões que diretamente afetam o percurso escolar do aluno (22%), enquanto a participação em reuniões reúne o menor número de casos (Figura 20)[4].

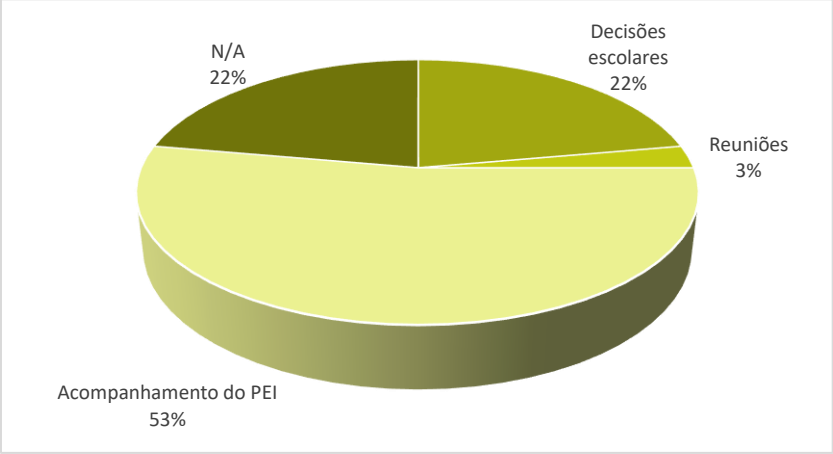

Figura 20. Tipo de envolvimento parental.

[4] De referir a existência de 16 casos em que não foi especificado o tipo de envolvimento parental, tendo sido classificado como não aplicável [4]

SÍNTESE E RECOMENDAÇÕES

A análise dos alunos do município da Mealhada que apresentam necessidades educativas especiais de carácter permanente centrou-se nos 76 alunos sinalizados pelo departamento de educação especial e que integram os diferentes estabelecimentos de ensino deste território concelhio, sendo que este valor representa 3,2% num universo de 2399 alunos.

Dos 76 alunos com NEE sinalizados no município da Mealhada verifica-se que a maioria, designadamente 80%, apresenta um comprometimento das funções mentais, correspondendo a um total de 61 alunos. Com valores substancialmente mais reduzidos de referir os alunos com dificuldades ao nível das funções da voz e fala (12%, correspondendo a 9 alunos), enquanto nas restantes funções os valores são claramente residuais.

A caracterização dos alunos em função da faixa etária revela, tal como seria expetável, que a maioria dos alunos se enquadra nas faixas etárias dos 10 aos 14 anos, com 54%, correspondendo a 41 alunos, seguida da faixa etária dos 5 aos 9 anos, com 28%, correspondendo a 21 alunos. Por outro lado, a faixa etária dos 15 aos 18 anos representa 17%, correspondendo a 13 alunos, enquanto apenas 1 alunos apresenta menos de 5 anos.

Por outro lado, verifica-se que dos 76 alunos sinalizados neste território municipal apenas 39 % integram os estabelecimentos de ensino de referência, correspondendo a 30 alunos, sendo que os restantes 46 encontram-se matriculados nos restantes estabelecimentos de ensino do município.

Ao nível da escolaridade será de referir que são os 1º e o 3º CEB que apresentam os quantitativos escolares mais elevados, designadamente 28 e 26 alunos, sendo também de destacar que a maioria dos alunos transitou de ano, designadamente 61 alunos.

Em termos de medidas educativas foi possível observar que as mais implementadas pelos educadores/professores inquiridos foram o apoio pedagógico personalizado (art.º 17º) e a adequação no processo de avaliação (art.º 20º) com percentagens de 32% e 29%, respetivamente. Com valores intermédios destaca-se as adequações curriculares individuais (art.º 18º). Os valores mais reduzidos são observados nos artigos 22º (tecnologias de apoio), 21º (currículo específico individual) e 19º (adequações ao processo de matrícula), com percentagens de 9%, 7% e 4%, respetivamente

Tendo em consideração a rede educativa deste município, verifica-se que a maioria dos alunos com NEE residem na freguesia da Pampilhosa e na UF Mealhada, Ventosa do Bairro e Antes, designadamente 30 e 25 alunos, as quais, conjuntamente apresentam uma representatividade de 72%. As restantes freguesias apresentam valores claramente residuais, designadamente Casal Comba (10), Luso (6), Barcouço (3) e Vacariça (1), enquanto um aluno é proveniente de Águeda.

A análise da necessidade (ou não) de equipamentos de apoio revelou que em 30% dos casos foi referida essa carência, designadamente nas funções mentais, neuromuscoesqueléticas e relacionadas com o movimento e funções sensoriais e dor e que se traduzem em equipamentos informáticos e tecnológicos (83%), enquanto valores mais reduzidos foram registados ao nível dos equipamentos materiais (13%) e mobiliário (4%).

Tendo por base a importância desta questão, foi pedido aos inquiridos que indicassem se existe a necessidade de formar turmas de número reduzido para os alunos com NEE (Figura 19). Os dados referentes à necessidade de formar uma turma reduzida revelam que 82% (correspondente a 62 respostas) dos educadores/professores responderam afirmativamente a esta questão com maior preponderância nos casos das dificuldades associadas às funções mentais (80%) e funções da voz e fala (12%), enquanto as restantes patologias apresentam valores residuais.

No município da Mealhada, tendo por base os dados do ano letivo 2016/2017, 6 crianças/jovens estão abrangidos pelo CEI, correspondendo, deste modo, à totalidade de crianças/jovens que reúnem condições para a sua integração.

Também no decorrer deste ano letivo apenas 30% (correspondente a 23 alunos) participaram em atividades associadas ao desporto escolar, atividades extracurriculares e de enriquecimento curricular". De referir, ainda, o facto da frequência deste tipo de atividades surgir apenas em alunos que apresentam dificuldades associadas às funções da voz e fala, funções mentais e funções sensoriais e dor.

Em relação ao meio de transporte utilizado no trajeto casa-escola, bem como para as atividades extracurriculares, verifica-se que, no primeiro caso o meio de transporte preferencial é o de familiares (53%), imediatamente seguido pelo transporte escolar/adaptado (34%), enquanto as categorias "a pé" e "transporte público" reúnem o menor número de casos, designadamente 12% e 1%. Já no segundo caso, foi registado um maior número de casos em que os alunos se deslocam através de transportes de familiares (30%). Com valores significativamente mais reduzidos de referir o transporte escolar/adaptado e transporte público, com valores de 8% e 4%, respetivamente. Neste caso a categoria de "não aplicável" reuniu 58% das respostas.

A necessidade de afetação de técnicos foi mais evidente ao nível dos alunos que manifestam algum tipo de comprometimento ao nível das funções mentais, sendo que neste caso específico os técnicos mais referenciados são os terapeutas da fala, os terapeutas ocupacionais e os professores de educação especial. Já no caso dos alunos com dificuldades ao nível da voz e fala, é a categoria de terapeuta da fala, tal como seria expectável, a que apresenta os valores mais significativos, embora também haja referência à necessidade de 1 terapeuta ocupacional, 1 professor de educação especial e de 1 psicólogo.

De acordo com os dados recolhidos 25% dos alunos, valor correspondente a 19 crianças/jovens, estão a receber orientação escolar e profissional, sendo esta maioritariamente operacionalizada através do encaminhamento para cursos profissionais (4), ASU's (3) e CAO's (2), enquanto 11% (8 alunos) não estão a receber qualquer apoio nesta área. De referir, ainda, a existência de 49 casos enquadrados na categoria de "não aplicável", correspondendo a 64%.

No município, e segundo o resultado da análise aos questionários, é possível observar que a maioria dos encarregados de educação, designadamente em 72 dos 76 casos sinalizados, participam ativamente na vida escolar das crianças/jovens (95%), designadamente através do acompanhamento do Programa Educativo Individual do aluno (53%). Por outro lado, também um número significativo dos encarregados de educação está envolvido nas decisões que diretamente afetam o percurso escolar do aluno, enquanto a participação em reuniões reúne o menor número de casos.

Como resposta aos desafios futuros no âmbito da Educação Especial do município da Mealhada, é objetivo da autarquia o desenvolvimento de um conjunto de projetos/ações[5] vocacionados para o apoio especializado às crianças/jovens com NEE. Assim sendo, destacam-se 3 projetos que se revelam de extrema importância na área da Educação Especial designadamente a criação de um Centro de Estimulação Sensorial/Cognitiva; **a** implantação de uma Sala de Estimulação Multissensorial – Snoezelen e a instalação de um Espaço Multiusos "Aprendiz'Arte", bem como de uma ação designada como "Investir para Capacitar".

No contexto da criação de um Centro de Estimulação Sensorial/Cognitiva será de referir que este terá como público-alvo crianças dos 0 aos 6 anos, com alterações ou em risco de apresentar alterações nas estruturas ou funções do corpo, ou outras com necessidades educativas especiais (NEE), cujo perfil de funcionalidade/incapacidade beneficie com a estimulação sensorial. Este terá como principal meta dar resposta a aproximadamente 60 crianças com alterações ou em risco de apresentar alterações nas estruturas ou funções do corpo, potenciando as suas capacidades e minimizando as suas limitações. São seus objetivos proporcionar o desenvolvimento integral das crianças através da revelação e aproveitamento das suas potencialidades num processo de interação positiva com o meio, bem como **c**ontribuir para o diagnóstico de situações específicas e proporcionar ambientes que permitam potencializar e desenvolver as capacidades da criança, minimizando as suas dificuldades e, finalmente, promover atividades que possam dar suporte para um bom desempenho académico futuro.

[5] Informações mais detalhadas acerca dos projetos direcionados para as crianças/jovens com NEE podem ser consultadas no volume do PEEM dedicado ao Plano Estratégico para a Educação do município da Mealhada.

O segundo projeto consiste na implantação de uma Sala de Estimulação Multissensorial - Snoezelen cujo público-alvo serão as crianças e jovens com NEE desde a Intervenção Precoce até ao limite da escolaridade obrigatória. Sob a chancela da criação de uma escola inclusiva a sala snoezelen pressupõe a criação de um ambiente especificamente equipado que transmita aos alunos sensações agradáveis, que permitam processos de auto- regulação. Através de uma sala equipada e usada de acordo com as necessidades específicas de cada indivíduo, consegue-se a estimulação de intervenções terapêuticas e pedagógica. Em simultâneo, possibilita a regularização das relações interpessoais, desenvolvendo competências psicossociais e académicas. São objetivos deste projeto: 1) promover as aprendizagens para que estas sejam facilmente adquiridas por cada aluno; 2) motivar a aprendizagem; 3) incitar aos alunos, um acompanhamento a nível educativo, que possa ser individual, personalizado e adequado a cada um; 4) trabalhar as aptidões no âmbito social, pessoal e escolar; 5) oferecer aos alunos as mesmas oportunidades no contacto com ferramentas que estimulam diferentes sentidos; 6) originar serenidade e libertação de *stress* às crianças, através do uso das máquinas que despertarão os seus cinco sentidos; 7) facilitar uma relação aluno-professor mais direta e coesa; 8) amplificar a perceção do que o aluno considera que gosta ou que não gosta; 9) permitir um diagnóstico mais precoce e concreto da dificuldade que o aluno possa ter.

De salientar ainda, a pretensão da autarquia em constituir uma equipa multidisciplinar composta por profissionais de distintas áreas de interesse que prestará apoio especializado ao nível do acompanhamento e reforço da atividade das escolas, privilegiando uma estreita relação entre a rede escolar e outros serviços locais. Assente numa lógica de promoção do sucesso e igualdade de oportunidades ambiciona-se uma estreita colaboração com as equipas da educação especial no despiste, planeamento, implementação e avaliação de medidas educativas com vista à inclusão e capacitação dos alunos com NEE[6].

Um outro projeto tem como meta a criação de um espaço específico, versátil e significativo onde os alunos de CEI (dos 2º e 3º CEB e secundário), possam adquirir conhecimentos, aplicar técnicas e desenvolver competências de caráter técnico, tecnológico e prático suscetíveis de os capacitar para uma adequada transição para o mundo pós escolaridade obrigatória. Este espaço, com valências de culinária e pastelaria, tecelagem, costura, cerâmica, carpintaria (limpos) e cestaria, deve contemplar a existência de "estações funcionais" devidamente tipificadas e equipadas com os equipamentos e os materiais próprios à realização da atividade. Serão seus principais objetivos: 1) garantir um serviço

[6] Os projetos do Centro de Estimulação Sensorial/Cognitiva e da Sala de Estimulação Multissensorial – Snoezelen, bem como a equipa multidisciplinar vão ao encontro da candidatura da autarquia ao Plano Integrado e Inovador de Combate ao Insucesso Escolar da Comunidade Intermunicipal – Região de Coimbra, no qual a Educação Especial não poderia deixar de ser contemplada – "Equipas + Sucesso" e "Um Projeto, Um Município".

educativo de inclusão credível e de qualidade; 2) dotar os alunos de conhecimentos, competências e atitudes de acordo com o seu grupo etário e a sua preparação para a transição para a vida pós escolar; 3) integrar e valorizar o esforço e o papel de cada um; 4) abrir as portas ao meio envolvente e aprender com ele; 5) transmitir valores universais e inalienáveis; 6) formar cidadãos autónomos, reflexivos, responsáveis e interventivos; 7) assegurar o direito de uma escola para todos.

Finalmente, é também pretensão da autarquia desenvolver uma ação designada "Investir para Capacitar" cujo público-alvo serão os alunos com NEE a beneficiar da Medida Educativa Currículo Específico Individual ao abrigo do DL nº3/2008. Esta ação tem como principais objetivos: 1) articular com organizações, serviços e empresas da comunidade; 2) estabelecer parcerias e formalizar protocolos; 3) desenvolver atividades profissionais/ocupacionais com adequada inserção social e familiar. A sua operacionalização deverá ser efetuada em três fases, designadamente dentro da escola, fora da escola e já em meio laboral, através do apoio à inserção no mercado de trabalho. Os principais resultados esperados com esta ação, que deverá ter o contributo dos docentes de Educação Especial, diretores de turma e encarregados de educação, são a promoção do sucesso na transição dos alunos com necessidades educativas especiais depois da escolaridade obrigatória (18 anos), o investimento na formação laboral/ocupacional a todos os alunos durante e após a conclusão da escolaridade obrigatória; e o auxílio a alunos com NEE com vista a tornarem-se economicamente ativos.

Em termos globais, e como sugestões futuras no âmbito da educação especial, é importante reforçar e adaptar os recursos materiais, logísticos e humanos às necessidades dos alunos. Por outro lado, é também importante assegurar e incrementar o apoio individualizado e personalizado aos alunos com NEE, bem como desenvolver as competências básicas do aluno, no sentido de otimizar a realização autónoma de todas as atividades inerentes ao seu dia-a-dia. Será também importante continuar a apostar no envolvimento parental através de ações de formação/sensibilização que permitam ajustar as expectativas de pais e/ou encarregados de educação, dotando-os de estratégias que permitam responder às necessidades evidenciadas pelas crianças/jovens e, por outro lado, ações que capacitem os pais e/ou encarregados na procura ativa de emprego. Por outro lado, é ainda relevante existir uma triangulação entre os diversos profissionais de modo a que todos possam contribuir para uma melhoria na qualidade de vida das crianças/jovens e, consequentemente, para uma verdadeira inclusão social.

Bibliografia

Ainscow, M. & César, M. (2006). Inclusive education tem years after Salamanca: setting the agenda. *European Journal of Psychology of Education*, XXI (3): 231 – 238.

Ainscow, M. & Ferreira, W. (2003). Compreendendo a educação inclusiva: algumas reflexões sobre experiências internacionais. In Rodrigues, D. (Ed.), *Perspectivas sobre inclusão: da educação à sociedade* (pp. 103 – 116). Porto: Porto Editora.

Ainscow, M. (2005). Understanding the development of inclusive educcation system. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 3(3): 5-20.

Almeida, A. & Rodrigues, D. (2006). A percepção dos professores do 1º CEB e educadores de infância sobre valores inclusivos e as suas práticas. In Rodrigues, D. (org.). *Investigação em Educação Inclusiva* (pp. 17 – 43). Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.

Alvarez, Ariadna & Carvalho, Marcela (2006). Novas estratégias no campo da inclusão social: moradia assistida e trabalho assistido. *Psicologia para América Latina*, nº 8. versão online ISSN 1870-350X.

Avramidis, E. & Norwich, B. (2002). Teachers attitudes towards integration/inclusion: a review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17 (2): 129 – 148.

Becker, H., Roberts, G. & Dumas, S. (2000). The inclusion inventory: a tool to assess perceptions of the implementation of inclusive educational practices. *Special Services in the Schools*, 16(1): 57 – 72.

Capucha, L. & Nogueira, J. M. (2014). E Educação Especial em Portugal, os Últimos 40 Anos, in: Rodrigues, M. L. (Org.) 40 Anos de Políticas de Educação em Portugal. Volume I. A Construção do Sistema Democrático de Ensino, 499-533 pp., Edições Almedina, S. A., Portugal.

César, M. (2003). A escola inclusiva enquanto espaço-tempo de diálogo de todos e para todos. In Rodrigues, D. (Ed.), *Perspectivas sobre inclusão: da educação à sociedade* (pp. 117 – 149). Porto: Porto Editora.

Correia, L. (1999). *Alunos com necessidades educativas nas classes regulares*. Porto: Porto Editora.

Correia, L. (2008). *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais. Um guia para Educadores e Professores.* Porto: Porto Editora.

Costa, A., Leitão, F., Morgado, J. & Pinto, J. (2006). *Promoção da educação inclusiva em Portugal: fundamentos e sugestões*. Disponível em: http://redeinclusao.web.ua.pt/docstation/com_docstation/21/fl_45.pdf, acedido a 11 de agosto de 2015.

Dysan, A. & Millward, A. (2000). *Schools and special needs: issues of innovation and inclusion*. Londres: Paul Chapman Publishing.

Engelbrecht, P. (2006). Inclusive education in south Africa after Salamanca: Celebrating tem years of democracy. *European Journal of Psychology of Education*, XXI (3): 253-264.

European Commission (2013). *Support for children with special educational needs*. Employment, social affairs and inclusion.

Felgueiras, I. (1994). As crianças com necessidades educativas especiais. Como as educar?. *Inovação*, 7(1): 23-35.

Fisher, D.; Roach, V. & Frey, N. (2002). Examining the general programmatic benefits of inclusive schools. International *Journal of Inclusive Education*, 6(1): 63 – 78.

Florian, L. (1998). Inclusive practice: what, why and how? In Tilstone, C.; Florian, L. & Rose, R. (Eds.), *Promoting inclusive practice* (pp. 13-26). Londres: Routledge.

Forlin, C. (2006). Inclusive Education in Australia Ten Years aflter Salamanca. *European Journal of Psychology of Education,* XXI (3): 265 – 277.

Franco, V. & Apolónio, A. (2008). *Avaliação do impacto da intervenção precoce no Alentejo.* Évora: Administração Regional Saúde do Alentejo.

Freeman, K.; Cale, R.; Frage, E., Freeman, P.; Goodrich, G. & Stelmack, J. (2007). *Case of the Patient with visual impairment.* New York: American *Optametric* Association

Freire, Sofia. (2008). Um olhar sobre a inclusão. *Revista da Educação*, Vol. XVI, nº 1, 2008, pp. 5 – 20. Universidade de Lisboa.

Giné, C. (1998). Hacia donde va la integración*? Cuadernos de Pedagogia*, 269: 40 – 45.

Glat, R. (2004). *Uma família presente e participativa: o papel da família no desenvolvimento e inclusão social da pessoa com necessidades especiais*. Anais do 9º Congresso Estadual das APAEs de Minas Gerais em http://www.eduinclusivapesq-uerj.pro.br/livros_artigos/pdf/familia.pdf, acedido a 15 de setembro de 2015.

Hegarty, S. (1990*). The Education of Children on Young People with Disabilities: Principles and Practice.* Paris: UNESCO.

INE (2011). *Saúde e Incapacidades em Portugal 2011*. Instituto Nacional de Estatística, IP. Lisboa. ISBN 978-989-96107-2-9.

Inspecção-Geral da Educação (2011*). Educação Especial: Respostas Educativas.* Lisboa: Inspecção-Geral da Educação.

Ladeira, F. & Clucirás, S. (2002). *Compreender a baixa visão.* Lisboa: Departamento de Educação Básica do Ministério da Educação

Leitão, Amélia (2004). *Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde. Lisboa:* Organização Mundial da Saúde.

Lopes, A., Correia, C., Guardiano, M., Dória, S. & Guimarães, M. (2011). Défice cognitivo: até onde investigar*? Acta Pediátrica Portuguesa*, 42(5): 225 – 227.

Ministério da Educação (2008). *Educação Especial: Manual de Apoio à Prática.* Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Morgado, Vera (2011). *Estratégias a utilizar para promover a inclusão escolar de um aluno com autismo.* Mestrado em Educação Especial no Curso de Mestrado em Educação Especial: Domínio Cognitivo e Motor, Escola Superior de Educação Almeida Garrett Departamento de Ciências de Educação. Lisboa.

OMS. Direção Geral de Saúde (2004). Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde. Disponível em: <http://www.inr.pt/uploads/docs/cif/CIF_port_%202004.pdf> Acesso em : 2 fev., 2017.

Paulo, M. (2011). *Dificuldades de Linguagem Oral/Dificuldades de Aprendizagem. Dissertação de Mestrado*. Escola Superior de Educação Almeida Garrett.

Reis, Vânia. (2012*). O envolvimento da família na educação de crianças com necessidades educativas especiais*. Mestrado em Ciências da Educação na Especialidade em Domínio Cognitivo-Motor, Escola Superior de Educação João de Deus. Lisboa.

Ribeiro, J. (2012). *A colaboração entre a família de crianças com necessidades educativas especiais e a escola: Perceções de pais e de educadores de infância/professores do 1º ciclo* . Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.

Rodrigues, D. (2000). O paradigma da educação inclusiva: reflexão sobre uma agenda possível. *Inclusão*, 1: 7-13.

Rodrigues, D. (2006). *Inclusão e educação: Doze olhares sobre a educação.* São Paulo: Summus.

Serrano, J. (2005). *Percursos e práticas para uma escola inclusiva*. Braga: Universidade do Minho.

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

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

Silva, Maria Odete. E. (2009). Educação Inclusiva – um novo paradigma de Escola. *Revista Lusófona de Educação*, nº 19, pp. 119-134.

UNESCO (1994). Declaração de Salamanca Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf> Acesso em: 12 fev. 2017.

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

Legislação

Lei n.º 21/2008 de 12 de Maio. Diário da República, 1.ª série - N.º 91.

Decreto-lei n.º 3/2008 de 7 de janeiro. Diário da República, 1.ª série - N.º 4

Decreto-lei nº 93/2009 de 16 de abril. Diário da República, 1.ª série - N.º 74.

Decreto-lei n.º 281/2009 de 6 de Outubro. Diário da República, 1.ª série - N.º 193 - 6 de outubro de 2009

Portaria n.º 201-C/2015 de 10 de julho. - Diário da República n.º 133/2015, 1º Suplemento, Série I.

Despacho Normativo n.º 7-B/2015 de 7 de maio de 2015. Diário da República, 2.ª série, n.º 88.

Despacho Normativo n.º 1-H/2016 de 14 de abril de 2016. Diário da República n.º 73/2016, 2º Suplemento, Série II.

Índice de ilustrações

Figuras

Figura 1. Distribuição dos alunos por diagnóstico. 36
Figura 2. Distribuição dos alunos por grau de deficiência. 36
Figura 3. Distribuição dos alunos por diagnóstico em função do grau de deficiência. 36
Figura 4. Distribuição dos alunos por faixa etária em função do género. 37
Figura 5. Distribuição dos alunos por faixa etária. 38
Figura 6. Distribuição dos alunos no ano letivo de 2016/2017. 38
Figura 7. Nível de ensino frequentado no ano letivo 2015/2016. 39
Figura 8. Distribuição dos alunos que transitaram em função do grau deficiência. 40
Figura 9. Medidas educativas implementadas. 41
Figura 10. Medidas educativas implementadas em função do tipo de dificuldade. 42
Figura 11. Equipamentos de apoio necessários, em função do tipo de dificuldade. 43
Figura 12. Equipamentos de apoio necessários. 43
Figura 13. Necessidade de turma reduzida em função do tipo e grau de dificuldade. 44
Figura 14. Local onde os alunos passam mais tempo no ano letivo 2015/2016. 45
Figura 15. Implementação do PIT. 50
Figura 16. Participação em atividades em função do tipo de dificuldade. 51
Figura 17. Transporte utilizado no trajeto casa-escola e para as atividades extraescolares. 51
Figura 18. Afetação de recursos humanos nos anos letivos 2014/2015 e 2015/2016. 52
Figura 19. Necessidade de encaminhamento. 55
Figura 20. Tipo de envolvimento parental. 56

Quadro

Quadro 1. Freguesias de residência dos alunos no ano letivo 2016/2017 42

ANEXO

Caracterização de alunos/as com NEE na Mealhada

No âmbito da construção do Projeto Educativo Local da Mealhada e tendo como premissa de base que um município só tem qualidade educativa ao longo da vida se for verdadeiramente inclusivo, estamos a recolher informação sobre os alunos com Necessidades Educativas Especiais em idade escolar (desde a intervenção precoce ao 12º ano).

Assim, apelamos à sua colaboração no preenchimento deste questionário, com o objetivo de caracterizar cada aluno com Necessidades Educativas Especiais.

Qualquer questão ou informação não hesite em contactar-nos, pois este é um projeto construído por todos.

A equipa do PEL da Mealhada.
(968481779 - Liliana Paredes | projetoeducativolocal@gmail.com)

*Obrigatório

A. Caracterização do/a aluno/a

Sexo *

- ○ Feminino
- ○ Masculino

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

Data de nascimento *
(ano/mês/dia)

Freguesia/lugar *

Grau de deficiência *

- ○ Ligeiro
- ○ Moderado
- ○ Grave
- ○ Profundo

Diagnóstico do/a aluno/a |Tipificação de NEE de acordo com a CIF (Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde) *

- ☐ Funções mentais
- ☐ Funções sensoriais e dor
- ☐ Funções da voz e da fala
- ☐ Funções do aparelho cardiovascular, dos sistemas hematológico e imunológico e do aparelho respiratório
- ☐ Funções do aparelho digestivo e dos sistemas metabólico e endócrino
- ☐ Funções geniturinárias e reprodutivas
- ☐ Funções neuromusculoesqueléticas e relacionadas com o movimento
- ☐ Funções da pele e estruturas relacionadas
- ☐ Multideficiência
- ☐ Outra: _____

Estabelecimento de ensino em que estava inserido/a no ano letivo 2015/2016 *

(Ex. Escola Secundária da Mealhada)

_____

Ano de escolaridade/frequência que frequentava no ano letivo 2015/2016 *

(Ex. 6º ano)

_____

Estabelecimento de ensino em que está inserido/a (no ano letivo 2016/17) *

(Ex. EB Pampilhosa do Botão)

_____

Ano de escolaridade que frequenta no ano letivo 2016/2017 *

(Ex. 7º ano)

_____

Medidas educativas *

- ☐ Apoio pedagógico personalizado (Art.º17º)
- ☐ Adequações curriculares individuais (Art.º18º)
- ☐ Adequações no processo de matrícula (Art.º19º)
- ☐ Adequações no processo de avaliação (Art.º 20º)
- ☐ Currículo específico individual (Art.º21º)
- ☐ Tecnologias de apoio (Art.º22º)
- ☐ Outra: _____

Se necessita de tecnologia de apoio (ou outro equipamento específico) indique *

- ☐ Equipamentos informáticos/tecnológicos (ex: computadores, software adaptado, ...)
- ☐ Equipamentos materiais (ex: material lúdico, de apoio à aprendizagem, ...)
- ☐ Equipamento mobiliário (ex: mesas adaptadas, ...)
- ☐ Não aplicável
- ☐ Outra: _____

O(a) aluno(a) frequenta *

- ☐ Unidade de ensino estruturado para alunos com perturbação do espectro do Autismo
- ☐ Unidade de apoio especializado para alunos com multideficiência e surdocegueira congénita
- ☐ Escola de referência para alunos surdos
- ☐ Escola de referência para alunos cegos ou de baixa visão
- ☐ Não aplicável
- ☐ Outra: _____

Caso se aplique, que unidade de apoio especializado (UAE) ou unidade de ensino estruturado (UEE) necessita (por favor definir o ciclo) *

Se não aplicável preencher com "0"

_____

Necessita de turma reduzida? *

- ○ Sim
- ○ Não

Local onde o/a aluno/a passa mais tempo letivo *

- ☐ Sala de aula regular
- ☐ Unidade de ensino estruturado
- ☐ Unidade de apoio especializado
- ☐ Domicílio
- ☐ Não aplicável
- ☐ Outra: _____

B. Intervenção escolar

O/a aluno/a desenvolve PIT? *

- ○ Sim
- ○ Não
- ○ Não aplicável

Caso se aplique, descreva de forma pormenorizada as áreas em que o aluno desenvolve o PIT *

Se não aplicável preencher com "0"

_____

As áreas desenvolvidas pelos alunos correspondem às suas áreas de interesse? *

- ○ Sim
- ○ Não

Caso se aplique, especifique as áreas (atividades de promoção de capacitação) desenvolvidas. *

Se não aplicável preencher com "0"

O/a aluno/a frequenta ofertas de escola (ex: atividades desportivas, clubes, culinária, expressão plástica, projetos, música ...)? *

- Sim
- Não
- Não aplicável

Caso se aplique, indique a(s) oferta(s) frequentada(s) e o número de horas semanais. *

Se não aplicável preencher com "0"

O/a aluno/a necessita de recursos humanos específicos para realizar as atividades educativas? *

- Sim
- Não

Que recursos humanos, que estão em falta, são necessários afetar? *

- Terapeuta ocupacional
- Professor/a de Educação Especial
- Psicólogo/a
- Terapeuta da fala
- Assistente operacional
- Fisioterapeuta
- Outra:

Como é realizado o transporte casa-escola e escola-casa? *

- Transporte público
- Transporte escolar
- Transporte de familiares
- Transporte adaptado
- A pé
- Não aplicável
- Outra:

O transporte casa-escola e escola-casa é subsidiado por: *

- ○ DGESTE
- ○ Autarquia
- ○ Não aplicável

C. Atividades fora da escola

O/a aluno/a frequenta atividades fora da escola? *

- ○ Sim
- ○ Não

Quais as atividades que o/a aluno/a frequenta? *

- ☐ Atividades de tempos livres
- ☐ Terapia(s)
- ☐ Centro de estudos
- ☐ Não aplicável
- ☐ Outra: _____

Onde se realizam essas atividades? *

- ☐ Área de residência do aluno
- ☐ Área da escola do aluno
- ☐ Não aplicável
- ☐ Outra: _____

Como é realizado o transporte para as atividades fora da escola? *

- ☐ Transporte público
- ☐ Transporte escolar
- ☐ Transporte de familiares
- ☐ Transporte adaptado
- ☐ A pé
- ☐ Não aplicável
- ☐ Outra: _____

D. Orientação escolar e profissional

O/a aluno/a tem orientação escolar e/ou profissional para escolher uma nova escola ou percurso adequado? *

Escolha uma das opções.

- ○ Sim
- ○ Não
- ○ Não, mas seria desejável que tivesse.
- ○ Não aplicável

Qual o encaminhamento que recomenda? *

- ☐ Centro de Atividades Ocupacionais (CAO)
- ☐ Atividades Socialmente Úteis (ASU)
- ☐ Cursos profissionais
- ☐ Não aplicável
- ☐ Outra: _____

E. Envolvimento Parental

Os pais/encarregados de educação contribuem nas decisões escolares e/ou profissionais do/a aluno/a? *

- ○ Sim
- ○ Não
- ○ Não aplicável

Por favor, especifique *

Se não aplicável preencher com "0"

Tem sido desenvolvida formação para os pais/encarregados de educação dos/as alunos/as? *

- ○ Sim
- ○ Não
- ○ Não, mas seria desejável que fosse
- ○ Não aplicável

Outras informações relevantes

O/a professor/a responsável pelo preenchimento do inquérito *

(nome)

· U C ·