



**INSTITUTO POLITÉCNICO DE LISBOA  
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE LISBOA**

**A Inclusão de Alunos Surdos em Agrupamentos  
Sem Escolas de Referência Para a Educação  
Bilingue**

**Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação de Lisboa para  
obtenção de grau de mestre em Ciências da Educação, especialidade  
Educação Especial – Ramo Surdez e Problemas de Linguagem**

**António Miguel dos Santos Termentina  
2011**



## **INSTITUTO POLITÉCNICO DE LISBOA ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE LISBOA**

# **A Inclusão de Alunos Surdos em Agrupamentos Sem Escolas de Referência Para a Educação Bilingue**

**Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação de Lisboa para  
obtenção de grau de mestre em Ciências da Educação, especialidade em  
Educação Especial – Ramo Surdez e Problemas de Linguagem**

**Sob a orientação de: Professora Doutora Teresa Maria de Sousa dos  
Santos Leite**

**António Miguel dos Santos Termentina  
2011**

## **Agradecimentos**

Ser um mero iniciante nas questões relacionadas com investigação foi para mim, uma agradável surpresa. Quero aproveitar esta oportunidade para expressar a minha ilimitada gratidão a todos os que tornaram possível o recolher de informação relevante para o desenvolvimento da minha actividade profissional e conhecer pessoas que se dispuseram a partilhar as suas experiências e conhecimentos.

Primeiro de tudo gostaria de agradecer profundamente à minha orientadora, Professora Doutora Teresa Leite, pela sua incansável disponibilidade, apoio, incentivo, conhecimento, supervisão científica e inegável paciência em me proporcionar alcançar o objectivo de concluir esta dissertação.

Gostaria de expressar o meu sentido pedido de desculpas aos meus filhos pelo tempo que tive de disponibilizar para este projecto, privando-os da minha presença.

Gostaria de expressar um agradecimento especial à minha esposa, pelo incentivo e tranquilidade emocional.

Por último gostaria de deixar um agradecimento especial aos enfermeiros da I.C.I Coronárias do Hospital Curry Cabral, pela ajuda na minha recuperação, o que possibilitou a entrega atempada desta dissertação.

## Resumo

Este estudo, de natureza qualitativa e de tipo exploratório e descritivo, visa conhecer como se organizam os Agrupamentos sem Escolas de Referência para Educação Bilingue, de forma a dar resposta às necessidades educativas especiais (NEE) dos alunos surdos do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Utilizámos a entrevista semi-directiva, de forma a: i) conhecer as percepções dos vários agentes educativos sobre a inclusão dos alunos surdos em turmas regulares do 1º CEB; ii) identificar as formas de adequação curricular mais utilizada para alunos surdos em turmas inclusivas; iii) caracterizar as necessidades dos Agrupamentos sem Escolas de Referência para Educação Bilingue para dar resposta às Necessidades Educativas Especiais dos alunos surdos. Foram entrevistados 10 docentes com diferentes funções no ensino: 2 directores de agrupamento, 3 professores de educação especial, 2 coordenadores de grupo de educação especial, 2 professores titulares e 1 coordenador de conselho de docentes.

O cruzamento dos dados resultantes das entrevistas aos professores com diferentes funções nos Agrupamentos sem Escolas de Referência permitiu-nos conhecer as concepções dos profissionais sobre a inclusão em termos gerais e das crianças surdas em particular.

Foi-nos possível concluir que os agentes educativos revelam alguma ansiedade profissional relativamente à inclusão dos alunos surdos em turmas regulares, demonstrando uma particular atenção à necessidade de obterem formação específica na área. Relacionam grande parte das limitações sentidas na adequação de respostas para alunos surdos com a precariedade de recursos, quer humanos, quer materiais. Os profissionais equacionam ainda o problema do atendimento a alunos surdos em regiões em que estes são em número reduzido, não justificando a criação de uma Escola de Referência para a Educação Bilingue e reflectem sobre as condições necessárias para que os Agrupamentos que não possuem essas Escolas possam dar uma resposta educativa satisfatória aos alunos surdos.

**Palavras-Chave:** Necessidades Educativas Especiais; Inclusão; Surdez; Educação Bilingue; Adequações Curriculares.

## **Abstract**

This study was qualitative, based on a descriptive and exploratory typology. We aimed at knowing how to organize the groupings of Reference for schools without bilingual education in order to meet the special educational needs (SEN) of deaf students in primary schools without bilingual education devices.

We used the semi-directive interviews, in order to understand: i) the perceptions of various educational actors on the inclusion of deaf students in regular classes; ii) to identify ways to adapt curriculum for deaf students in inclusive classrooms; iii) to characterize the needs of Schools without bilingual education to meet the special educational needs of deaf students.

We interviewed 10 teachers with different roles in education: two directors, three special education teachers, two leaders for special education, two classroom's teachers and a coordinator of Department.

The analysis of data allowed us to know the views of professionals about inclusion in general and the inclusion of deaf children in particular.

We were able to conclude that the school staff reveals some anxiety regarding the inclusion of deaf students in regular classes, demonstrating a particular attention to the need to obtain specific training in the area and to limited resources, both human and material.

The teachers understand the problem related to the education of deaf students in areas where these are few in number and the creation of a Reference School for Bilingual Education is difficult. They also reflect about the conditions necessary for their Schools give a satisfactory answer to deaf students.

**Keywords:** Special Educational Needs, Inclusion, Deafness, Bilingual Education, Curriculum.

## Índice

Índice de Abreviaturas e siglas	07
Índice de Quadros	08
Índice de Gráficos	08
Índice do Anexos	09
<b>Introdução</b>	<b>10</b>
<b>Capítulo 1 – Enquadramento Teórico</b>	
<b>1. Inclusão de alunos com NEE</b>	
1.1. O Conceito de NEE	12
1.2. Da Integração à Inclusão de alunos com NEE	16
1.3. A Escola Inclusiva: Filosofia, Orientações e Práticas	19
1.4. Adequações Curriculares na Escola Inclusiva	22
<b>1.2. Educação de Alunos Surdos</b>	
1.2.1. Breve síntese da evolução do atendimento a alunos surdos	26
1.2.2. Bilinguismo e Surdez	29
1.2.3. Aquisição de L1	31
1.2.4. Aquisição de L2	34
<b>Capítulo 2 – Enquadramento Normativo: A situação portuguesa</b>	
2.1. Da integração á inclusão de alunos com NEE em Portugal	36
2.2. A Educação Especial actualmente: âmbito e formas de atendimento	38
2.3. Escolas de referência para a educação bilingue de alunos surdos	40
<b>Capítulo 3 – Enquadramento Metodológico</b>	
3.1. Definição do Problema	43
3.2. Objectivos e Natureza do Estudo	45
3.3. Técnicas de Recolha e Análise de Informação	46
3.3.1. Entrevista	46
3.3.2. Análise de Conteúdo	51
3.4. Caracterização dos Participantes	54
<b>Capítulo 4 – Apresentação e Análise dos Resultados</b>	<b>62</b>
4.1. Inclusão de alunos com NEE	63
4.1.1. Percepção sobre a inclusão em geral	64
4.1.2. Inclusão de alunos surdos ou com deficiência auditiva	68
4.2. Organização do AE na resposta às NEE dos alunos	76
4.2.1. Necessidade de criação de Parcerias	78
4.2.2. Organização e decisão sobre medidas educativas especiais para alunos surdos	81
<b>Capítulo 5 – Considerações Finais</b>	<b>94</b>
<b>Referências Bibliográficas</b>	<b>101</b>
<b>Anexos</b>	<b>104</b>

## **Índice de Abreviaturas e siglas**

**CEF** – Curso de Educação e Formação

**CEB** – Ciclo do Ensino Básico

**CIF** – Classificação Internacional da Funcionalidade

**CSIE** - Center for Studies on Inclusive Education

**EEE** – Equipas de Educação Especial

**IPSS** – Instituição Particular de Solidariedade Social

**LGP** – Língua Gestual Portuguesa

**NEE** – Necessidades Educativas Especiais

**PEI** – Programa Educativo Individual

**PCT** – Projecto Curricular de Turma

**PT** – Professora Titular de turma do 1º Ciclo do Ensino Básico

**TESER** - Técnicas Superiores de Educação Especial e Reabilitação

**OMS** – Organização Mundial de Saúde

## **Índice de quadros**

Quadro n.º 1: Guião de Entrevista a Directores e Coordenadores de Educação Especial	48
Quadro n.º 2: Professores Titulares e Professores de Educação Especial	49
Quadro 3: Caracterização dos Agrupamentos	55
Quadro 4: Número de entrevistados	56
Quadro 5: Caracterização dos participantes que colaboraram no estudo	57
Quadro 6: Trabalho directo com alunos surdos do Agrupamento 1	59
Quadro 7: Trabalho directo com alunos surdos do Agrupamento 2	60
Quadro 8: Trabalho directo com alunos surdos do Agrupamento 3	60
Quadro 9: Resultados gerais da Análise de Conteúdo das Entrevistas	62
Quadro 10: 1.º Tema Inclusão de alunos com NEE (1.º Tema)	63
Quadro 11 – Percepção sobre a inclusão em geral	64
Quadro 12 – Percepção sobre a inclusão de alunos surdos e com DA	68
Quadro 13 – Organização do Agrupamento de Escolas na resposta às NEE dos alunos (2.º Tema)	77
Quadro 14 – Categoria: Necessidade de criação de Parcerias	78
Quadro 15 – Organização e decisão das medidas educativas especiais para alunos surdos	81

## **Índice de Gráficos**

Gráfico 1: Formação Académica dos docentes do Agrupamento 1	58
Gráfico 2: Formação Académica dos docentes do Agrupamento 2	58
Gráfico 3: Formação Académica dos docentes do Agrupamento 3	59

## **Índice do Anexos**

**Anexo I** – Pedido de autorização para a realização de entrevistas e consulta de documentação no âmbito do Mestrado em supervisão Pedagógica

**Anexo II** - Ficha de Caracterização do Entrevistado

**Anexo III** - Protocolo da Entrevista com um dos Directores

**Anexo IV** - Protocolo da Entrevista com um dos Coordenadores de Educação Especial

**Anexo V** - Protocolo da Entrevista com um dos Professores de Educação Especial

**Anexo VI** - Protocolo da Entrevista com um dos Professores de 1.º Ciclo do Ensino Básico

**Anexo VII** - Quadro da Análise do conteúdo das entrevistas

## Introdução

O presente trabalho insere-se no campo da educação especial em geral, e em termos mais restritos, incide na inclusão de crianças surdas em Agrupamentos sem Escolas de Referência para a Educação Bilingue de Alunos Surdos.

Preocupados com a educação inclusiva, à semelhança das preocupações nacionais e internacionais em relação a esta matéria, procurámos compreender e questões relacionadas com uma população escolar que, embora esteja incluída no sistema educativo, não recebe uma educação totalmente orientada para as suas necessidades educativas especiais, ou seja, as crianças surdas matriculadas em Agrupamentos sem Escolas de Referência.

Assim, entendeu-se ser pertinente abordar o ideal de inclusão, cientes que se continuam a verificar um pouco por todo o lado, a exclusão social de muitos indivíduos, por variadíssimas razões. Paralelamente a esta situação, verifica-se que algumas crianças que ingressam no sistema educativo, não recebem uma educação de acordo com as suas necessidades, o que influencia negativamente os seus níveis de realização académica e social. Entendeu-se então ser de relevância abordar, de modo teórico e empírico, a problemática relacionada com a inclusão de crianças surdas em turmas de ensino regular do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Embora existam orientações teóricas assentes em normativos legislativos que prevêm uma educação bilingue para alunos surdos, a verdade é que existem ainda um considerável número de alunos surdos que, por condições geográficas ou outras, estão inseridos em turmas de ensino regular, onde os recursos humanos e de equipamento ficam aquém das necessidades específicas da criança surda. A sua especificidade, requer um acesso à Língua Gestual Portuguesa, e como tal a um conjunto de profissionais atentos a essa realidade.

Emerge ainda, a necessidade de identificar a situação actual dos estabelecimentos de ensino visados, de forma a garantirmos com rigor o trabalho que se desenvolve e o que será necessário melhorar.

Na perspectiva de uma plena compreensão em redor da inclusão da criança surda, procurou-se inventariar todos os elementos e categorizá-los, recorrendo a uma consulta bibliográfica que nos permitiu uma melhor e mais objectiva identificação das diversas abordagens do tema. Embora tenhamos consciência que não se tratou de um processo inerte, consoante íamos aprofundando os temas, sentimos a necessidade de procurar na teoria existente os fundamentos necessários à sustentabilidade das ideias apresentadas.

O presente trabalho está organizado em cinco capítulos. Num primeiro capítulo teremos a apresentação de um quadro teórico de referência, onde desenvolvemos primeiramente o conceito de Necessidades Educativas Especiais; onde apresentamos a necessidade da inclusão partindo da integração; onde abordamos a escola inclusiva, sua filosofia, orientações e práticas; onde focamos as adequações curriculares na escola inclusiva; onde apresentamos uma síntese da evolução do atendimento a alunos surdos; onde definimos o bilinguismo e surdez; onde abordamos a aquisição da primeira e segunda língua dos alunos surdos.

No segundo capítulo apresentamos um enquadramento normativo alusivo à situação portuguesa onde procuramos compreender as diversas fases do atendimento ao aluno surdo, focando várias perspectivas: a da integração, a da inclusão e a das escolas de referência para a educação bilingue para alunos surdos.

Quanto ao terceiro capítulo, este enquadra-nos na metodologia adoptada para a realização deste estudo, apresentando a definição do problema, os objectivos e natureza do estudo, as técnicas utilizadas na recolha e análise da informação, assim como a caracterização dos participantes.

No quarto capítulo apresentamos e discutimos os resultados do estudo, a partir da análise de conteúdo realizada, procurando interpretar os resultados e relacioná-los com a revisão da literatura antes efectuada.

Concluimos o nosso estudo com um quinto capítulo, onde apresentamos algumas considerações finais decorrentes dos resultados, bem como apontamos algumas recomendações, direccionando as mesmas de acordo com os objectivos gerais e específicos que orientaram o presente estudo.

## **Capítulo 1 – Enquadramento Teórico**

### **1. Inclusão de alunos com NEE**

#### **1.1. O conceito de NEE**

A história do atendimento às crianças e jovens que apresentavam diferenças mais ou menos significativas em relação aos seus pares está marcada pelo fenómeno da exclusão, ainda hoje patente em determinadas atitudes e práticas sociais.

Será oportuno referenciar a prática de condenação à morte das crianças deficientes, praticada pelas sociedades antigas, como refere Correia (1997) ou mesmo pelo abandono das crianças com anormalidades físicas, nas montanhas ou nos rios, como acontecia na antiga Grécia ou na antiga Roma.

Jiménez (1997) refere que nos tempos medievais, a igreja, embora condenasse qualquer infanticídio, acabou por contribuir para o crescente hábito das práticas referidas, ao atribuir causas sobrenaturais às anormalidades apresentadas pelos indivíduos portadores de deficiência.

Os primeiros testemunhos de uma atenção específica à deficiência aparecem-nos a partir do séc. XVI, mas não surgem ao mesmo tempo e do mesmo modo para todas as deficiências. Com efeito, nos séculos XVII e XVIII, os deficientes mentais ainda eram internados em asilos, manicómios e prisões (Jiménez, 1997), mas há notícias de preocupações educativas com deficientes sensoriais (cegos e surdos) desde o séc. XVI.

Uma das primeiras experiências educativas com deficientes de que temos conhecimento refere o trabalho desenvolvido pelo frade Pedro Ponce de León (1509-1584) com 12 crianças surdas. Já no séc. XVII, também em Espanha, Juan Pablo Bonet publica uma obra na qual descreve o seu método para ensinar linguagem a jovens surdos.

Ainda nesta linha, refira-se, também a criação pelo abade L'Épée da primeira escola pública para surdos, em Paris, no ano de 1755 (Jiménez, 1997) e o aparecimento, no ano de 1784, também em Paris, de um instituto para crianças cegas, o que confirma a preocupação existente sobre algumas das minorias relacionadas com a deficiência.

Estas primeiras experiências educativas, primeiramente com jovens portadores de deficiência sensorial e mais tarde com jovens com deficiência mental, que se materializaram na criação de instituições de apoio aos indivíduos com essas patologias, fundamentaram a ideia de que as pessoas portadoras de uma deficiência

eram passíveis de serem educadas e contribuíram para a consciência social em relação ao atendimento aos deficientes.

Nesta perspectiva, durante o séc. XVIII e o início do séc. XIX foram-se criando gradualmente instituições que visavam a assistência aos deficientes, mas invariavelmente segregadas da comunidade. Neste período, surgiram ainda os trabalhos de Philippe Pinel (1745-1826)<sup>1</sup>, Esquirol (1722-1840)<sup>2</sup> e Itard (1674-1836)<sup>3</sup> entre outros, os quais vieram perspectivar o aparecimento de novas formas de atendimento ao indivíduo deficiente (Jiménez, 1997).

Assim, no século XX, emerge um leque de pedagogos, tais como, Froebel, Montessori e Décroly. Estes pedagogos, orientados pela ideia de uma Pedagogia Científica, começaram por trabalhar com crianças deficientes, alargando depois os seus métodos a todas as crianças e contribuindo para as reformas que se vieram a fazer na Europa através do movimento que se veio a designar por Educação Nova ou Escola Nova (Madureira e Leite, 2003). Através das suas obras, dão origem a uma perspectiva educacional no atendimento a crianças e jovens deficientes, em detrimento da perspectiva de prestação de serviços de natureza clínica e assistencial, que marcara os séculos anteriores.

As crianças deficientes passam a ser alvo de um novo olhar. Emerge a ideia e consciência do direito à educação.

Tiveram então lugar as primeiras experiências de escolarização com o objectivo de tornar acessível a educação àqueles que dela eram afastados, quer por incompatibilidades, incompreensão, ou mesmo, por ignorância do sistema educativo e seus agentes e naturalmente da sociedade em geral (Gardou & Develay, 2005).

Nesta evolução cultural, social e política surgem novos ângulos de análise desta problemática, prefigurando-se a ideia de um ensino para todos, reconhecendo-se a aceitação das particularidades e diferenças entre os indivíduos (Serrano, 2005). A mobilidade dos indivíduos, o alargamento da escolaridade obrigatória e a diversidade de público, desencadearam debates e reflexões, acerca de qual o papel e funções da escola.

Anos antes da década de 70, novas práticas, assentes em novos conceitos começaram a ser introduzidas na escola, visando as respostas educativas a proporcionar às crianças portadoras de deficiência.

Na Europa, em alguns países nórdicos, existiu uma forte aposta na escolarização (anos 60) de crianças em situação de deficiência sensorial nas escolas

---

<sup>1</sup> Pesquisou métodos de tratamento para indivíduos com atraso mental.

<sup>2</sup> Estabeleceu a diferença entre idiotismo e demência na obra – *Dictionnaire des sciences médicales*.

<sup>3</sup> Procurou criar um processo educativo ao menino selvagem de Aveyron, encontrado em França em 1798 (Víctor).

do sistema regular de ensino. Este movimento, coadjuvado por diversos e sucessivos trabalhos científicos e legislativos, evoluiu e deu origem a uma clarificação de conceitos, processos e práticas.

Destacamos o Warnock Report (1978) que introduz o conceito de “special educational needs” substituindo os anteriores conceitos baseados em categorizações médicas, nos quais as crianças e jovens eram encarados apenas em função da sua deficiência, entendendo deficiência como uma incapacidade física do indivíduo e à expressão “crianças e jovens em situação de deficiência” como o resultado da interacção do indivíduo com o meio em que se insere. (Sanches & Teodoro, 2006).

Com efeito, até aí, a deficiência era encarada numa perspectiva clínica, associada a diversas incapacidades relacionadas com o corpo do indivíduo, tais como deficiência física, deficiência sensorial, deficiência cognitiva, deficiência intelectual, etc.

Com o Warnock Report (1978) são critérios pedagógicos que passam a ser os promotores da acção da educação especial, relegando para um segundo plano os critérios exclusivamente médicos, não querendo, no entanto, destitui-los da importância que efectivamente podem ter na compreensão das problemáticas.

O Warnock Report define como necessidades educativas especiais aquelas que requerem:

- i) a disponibilização de meios especiais de acesso ao currículo;
- ii) a elaboração de currículos especiais ou adaptados;
- iii) a análise crítica sobre a estrutura social e o clima emocional nos quais se processa a educação” (W.R., 1978, 3.40, cit in Madureira e Leite, 2003. 28).

Macfarlane, (1995), citando o Education Act (1981) reforça esse conceito quando refere «uma criança tem necessidades educativas especiais se tem dificuldades de aprendizagem que obrigam a uma intervenção educativa especial, concebida especificamente para ela». (p.1849).

Mais tarde, conferências como, a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien (1990), Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais e posterior Declaração de Salamanca (1994), reafirmam,

“...o direito à educação de todos os indivíduos, tal como está inscrito na Declaração Universal dos Direitos do Homem de 1948, e renovando a garantia dada pela comunidade mundial na Conferência Mundial sobre Educação para Todos de 1990 de assegurar esse direito, independentemente das diferenças individuais”. (p. 7).

Este direito assumido por representantes de 92 países e 25 organizações internacionais vem situar os direitos das crianças e dos jovens com Necessidades Educativas Especiais (NEE) num contexto mais lato dos direitos da criança e do homem, fazendo referência à Declaração Universal dos Direitos do Homem (1948), à

Convenção relativa aos Direitos da Criança (1989), à Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990) e às Normas das Nações Unidas sobre a Igualdade de Oportunidades para as Pessoas com Deficiência (1993).

Como referimos, a grande produção de documentos de cariz científico, e as orientações de políticas educativas, fomentam a urgência expressa nos mesmos, no que diz respeito à exclusão e emergente necessidade de serem criadas as condições necessárias à inclusão social e escolar.

Com a Declaração de Salamanca (1994), o conceito de NEE alarga-se a todas as crianças que, em algum momento, tenham problemas na escolaridade:

“...a expressão “necessidades educativas especiais” refere-se a todas as crianças e jovens cujas carências se relacionam com deficiências ou dificuldades escolares. Muitas crianças apresentam dificuldades escolares e, conseqüentemente, têm necessidades educativas especiais, em determinado momento da sua escolaridade”. (p. 6).

Esta redefinição e o afastamento da designação da deficiência numa base clínica foram cruciais no sentido da eliminação da então categorização dos indivíduos com deficiência.

Correia escreveu que (1997),

“...existe uma necessidade educativa especial quando qualquer incapacidade (física, sensorial, intelectual, emocional, social ou uma combinação destas) afecta a aprendizagem a tal ponto, que são necessários alguns ou todos os meios de acesso ao currículo (adaptado ou especial), isto é, condições de aprendizagem adequadas para que o aluno possa beneficiar de uma educação eficaz. A necessidade pode situar-se em qualquer ponto do percurso, do ligeiro ao severo; esta pode ser permanente ou uma fase temporária no desenvolvimento do aluno”. (p. 47).

Plaisance (2003) refere que devemos prestar mais atenção “às eventuais dificuldades de aprendizagem, quaisquer que sejam as suas causas possíveis”. (p.31-32).

A reforçar esta premissa Armstrong e Barton (2003), afirmam,

“...necessidades educativas especiais (...) são alunos que têm dificuldades de aprendizagem, muito ligeiras ou mais graves, no plano intelectual ou no domínio da escrita e da leitura. A maioria dos alunos tem insucesso nas aprendizagens básicas. Muitos deles são jovens que têm perturbações afectivas ou do comportamento, mais ou menos graves, de origem diversa.” (p.87).

Nasce aqui um movimento de adopção do conceito que irá distinguir os indivíduos que têm necessidades dos que não têm, visando a sua integração, quer social como escolar (Sanches & Teodoro, 2006).

No entanto, Ainscow, Porter, & Wang, (1997) referem que, a grande preocupação em definir necessidades educativas especiais e a sua resposta, veio prejudicar as crianças em causa, porque as desloca do seu grupo natural não favorecendo, portanto a sua inclusão, como veremos no ponto seguinte.

## **1.2. Da integração à inclusão de alunos com NEE**

Nas últimas décadas inúmeros estudos têm debatido as temáticas relacionadas com a *integração* e *inclusão* das crianças com necessidades educativas especiais (NEE).

Neste sentido, são criados diversos movimentos sócio-culturais que “estão na génese das recentes disposições de igualdade de oportunidades educativas para crianças com NEE na escola regular” (Correia, 1997, p.14). Estes movimentos, têm no seu entender consequências que irão provocar alterações nas atitudes e práticas relacionadas com o atendimento educacional das crianças, surgindo assim o movimento pela integração.

Assiste-se então à proliferação das classes especiais integradas em escolas do ensino regular, nomeadamente na década de 50 do século XX. Este facto veio a intensificar os processos de rotulação das crianças, uma vez que, era necessário quer para a selecção dos candidatos às tais classes especiais, quer para agrupar esses alunos por características semelhantes (Serrano, 2005). Esta rotulação decorria da avaliação clínica e era entendida pelas seguintes categorias: cegos, surdos, deficientes mentais e deficientes motores (Serrano, 2005).

Ainscow (1995) refere que “em muitos países o atendimento dependia de um processo de avaliação que levava à categorização da criança, de acordo com o tipo de deficiência detectada” (p. 13).

No entanto, a par da ideia de que as condições intrínsecas dos indivíduos são factores determinantes das suas capacidades e limitações, surgem novas perspectivas na altura, visando já a ideia de que os ambientes sociais e educacionais, como referem Marchesi e Martin (1995):

“...Continuavam, certamente, tendo os dados quantitativos proporcionados pelos testes de inteligência para determinar os níveis de atraso mental, mas já se levava em conta as influências sociais e culturais que podiam determinar um funcionamento intelectual mais deficiente.” (p. 9).

Por volta dos anos sessenta, desenvolve-se por toda a Europa e também pela América do Norte, um movimento em prol da integração dos alunos com NEE, o qual

já não defendia apenas a sua inserção em classes especiais situadas no espaço escolar, mas a sua plena inserção em sala de aula.

Como referem Marchesi e Martin (1995),

“...Começou a formar-se em diferentes países um importante movimento de opinião em favor da integração educacional dos alunos com algum tipo de deficiência. Seu objectivo era reivindicar condições educacionais satisfatórias para todos estes meninos e meninas dentro da escola regular e sensibilizar professores, pais e autoridades civis e educacionais para que assumissem uma atitude positiva em todo este processo.” (p. 14).

No entanto, embora existisse alguma abertura da escola regular ao processo de integração dos alunos com NEE, a verdade é que este processo decorreu, não de um debate interno no seio das escolas, mas de pressões provenientes dos mais variados sectores sociais que, atentos aos valores da igualdade e da dignidade da pessoa humana, levaram a escola a tal mudança.

Esta integração do indivíduo deficiente na escola regular, começa então, a ser uma realidade por toda a Europa, desencadeando “a substituição das práticas segregadoras por práticas e experiências integradoras” (Jiménez, 1997, p. 25), retirando os deficientes colocados até então, nas mais diversas instituições.

Urge apresentar algumas das diferentes definições de integração, começando por Wolfensberger (1972) que refere que o termo integração deverá ser entendido como o oposto de segregação, querendo indicar que os caminhos a percorrer no atendimento educacional aos portadores de deficiência deverá passar pela integração.

A National Association of Retarded Citizens (E.U.A., cit in Jimenez, p.29), por sua vez, define a integração como:

“...a oferta de serviços educativos que se põem em prática mediante a disponibilidade de uma variedade de alternativas de ensino e de classes que são adequadas ao plano educativo, para cada aluno, permitindo a máxima integração institucional, temporal e social entre alunos deficientes e não-deficientes durante a jornada escolar normal.”

Por sua vez, Sanz del Rio (1985, cit in Jimenez, p.29) entende a integração escolar como uma “integração temporal, instrutiva e social de crianças diferentes com os seus companheiros normais, baseada numa planificação educativa e num processo programador evolutivo e individualmente determinado”.

Desenvolve-se assim a preocupação de uma integração assente num contexto escolar, onde os indivíduos com deficiência passam a beneficiar de um novo espaço, novos parceiros, de diferentes contextos de socialização e de aprendizagem, ou seja, a escola regular.

Soder (1981) apresenta um modelo de integração assente em quatro graus de integração. Primeiramente a física, referindo-se aos espaços físicos partilhados, quer por alunos com NEE, quer por alunos sem NEE; em segundo lugar apresenta-nos a vertente funcional, remetendo-se à utilização dos mesmos espaços e recursos; em terceiro lugar temos a social, apontando os aspectos relacionados com a sua integração na classe regular; e finalmente a comunitária, apontando para a continuação dessa mesma integração ao longo da juventude e vida adulta.

Diversos trabalhos foram desenvolvidos no sentido de enaltecer as vantagens ou desvantagens de um modelo de integração face aos modelos preconizados pelas instituições de ensino especial. Jiménez (1997) refere esta situação ao apresentar “que a maioria dos autores actuais vêem mais aspectos negativos do que positivos, neste modelo, pelo que advogam a favor do ensino integrado” (p. 25).

Correia (1997) comunga da opinião, quando refere que “uma revisão da literatura sugere que os alunos colocados em classes segregadas sofrem consequências negativas, nomeadamente um autoconceito mais baixo, como resultado da separação” (p. 20).

Face aos testemunhos dos autores apresentados, afigura-se que o conceito de integração não só trouxe benefícios para os indivíduos com necessidades educativas especiais, como movimentou as comunidades científicas na procura do melhor processo para educar as crianças com NEE.

No entanto, a experiência da integração escolar, embora com vantagens para as crianças com NEE face ao passado segregacionista, também revelou vários problemas.

Com efeito, a integração era essencialmente um movimento de fora para dentro da escola, ou seja, era pedido à escola que integrasse os alunos com NEE, continuando porém a educação destes a ser da responsabilidade da Educação Especial. Esta condição deu azo a que, embora integrados, os alunos com NEE continuassem a não fazer parte da escola, pelo que não existia uma real preocupação com as suas aprendizagens em situação de turma. Como afirmam Madureira e Leite, (2003, p.33):

“...De facto, apesar da defesa de princípios educativos que preconizam a integração e uma escola para todos, em termos burocráticos, legislativos e administrativos permitiu práticas educativas exclusivas, onde as diferenças entre alunos continuam a ser factores que legitimam a ineficácia da escola e dos professores e o insucesso dos alunos”.

Correia (1997) refere que “quando a prática da integração se concretiza, apenas, na sua colocação na escola, isto é se a integração física não estiver articulada

com a necessária integração social e académica, tal prática resulta falaciosa e irresponsável” (p. 20).

Esta posição é semelhante àquela que é defendida por Fonseca (1999) quando alerta para o facto de a escola, à medida que se foi abrindo a um maior e mais diversificado número de crianças, foi paralelamente gerando um maior número de situações de inadaptação.

Estas ideias conjuntamente com reflexões e orientações internacionais vieram promover um novo movimento, o da *inclusão*.

### **1.3. A escola Inclusiva: Filosofia, Orientações e Práticas**

A actualidade está marcada efectivamente por uma ideologia baseada na salvaguarda da igualdade de oportunidades educativas. Esta ideologia, assente na resposta à diversidade, através de uma educação de qualidade para todos os alunos sem excepção, consolidam o ideal de inclusão.

A experiência proporcionada com a integração escolar e os debates, reflexões e investigações que esta gerou mostraram que as escolas não estavam preparadas para promover uma resposta adequada aos alunos com NEE.

A preocupação com estes alunos, assim como a plena consciência de determinados casos de insucesso escolar e de diversas situações de inadaptação, desencadearam uma série de acontecimentos, análises e pressões que visavam a alteração da organização escolar, de modo a fazer face às crianças com NEE.

Correia (2003) acerca desta matéria, refere que,

“Com o decorrer dos anos, e tendo em conta esta realidade, em 1986, os defensores dos direitos dos alunos com NEE, os pais dos alunos com NEE severas e o reconhecimento público de que a escola não estava a desempenhar o seu papel ao não providenciar respostas educativas para todos os alunos forçaram a reestruturação do sistema educativo, apelando para a criação de condições que permitissem responder às necessidades educativas dos alunos com NEE nas escolas regulares das suas residências.” (p. 19).

Esta preocupação, a nível escolar, emerge na segunda metade da década de 80 do século XX, embora tenhamos de recuar até aos primórdios do referido século, se pretendermos obter a sua origem.

Este ideal de inclusão social, quando aplicado na educação, assenta no reconhecimento do direito de toda a criança poder experienciar o sentimento de pertença a um grupo, e, na sua consequência directa não ser excluída (Falvey), 1995). Frise-se, no entanto, que nem todas as opiniões eram unânimes, recorde-se Kauffman

(1995) que defende que, para determinados alunos com NEE, as escolas especiais continuam a ser a melhor opção, em termos de resposta educacional.

Mais uma vez referenciamos a Declaração de Salamanca (1994) que aponta o seguinte:

“...O princípio fundamental das escolas inclusivas 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, de modo a garantir um bom nível de educação para todos, através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com as respectivas comunidades. É preciso, portanto, um conjunto de apoios e de serviços para satisfazer o conjunto de necessidades especiais dentro da escola.” (p. 11-12).

Retomando Thomas, Walker e Webb (1998), quando refere que o Center for Studies on Inclusive Education (CSIE) define a escola inclusiva como uma escola que reflecte a comunidade como um todo, sendo os seus membros abertos, positivos e diversificados; que não selecciona, não exclui, não rejeita; ausente de barreiras, portanto acessível a todos, em termos físicos e educativos; que trabalha com, não sendo competitiva e que pratica a democracia, a equidade.

Várias são as definições de inclusão e as orientações para a criação de uma escola verdadeiramente inclusiva.

Meijer (1998) diferencia a inclusão de integração, no apelo que faz à qualidade da aprendizagem em oposição a uma mera presença física (crianças com NEE) nas escolas.

Ainscow (1995) defende que a perspectiva centrada no indivíduo com NEE deve ser alargada aos restantes alunos, obrigando a uma outra visão sobre o papel da escola na sociedade. Este autor refere que a escola não deverá seleccionar as crianças, mas recebê-las no seu seio, promovendo-lhes aprendizagens que promovam o sucesso, independentemente das suas diferenças ou dificuldades.

Stainback e Stainback (1999) referem a inclusão plena, que se traduz pela conveniência de assegurar a educação de todos os alunos em classe e escolas próximas da sua residência, facto de enorme relevância no âmbito do alcance social da pretendida escola inclusiva.

Já Correia (2003) aponta para a “inserção do aluno com NEE na classe regular, onde sempre que possível deve receber todos os serviços educativos adequados” (p.16), criando uma diferença de perspectiva, uma vez que evidencia a possibilidade de que a inclusão total possa não corresponder à situação educativa mais apropriada.

Este autor, ao avançar com a expressão “sempre que possível” admite a eventualidade de alguns alunos com NEE, necessitarem de um atendimento pontual fora das salas de aula regulares.

Porem, quaisquer dos autores referenciados aponta para uma escola de qualidade para todos, independentemente do seu sexo, cor, origem, religião, condição física, social ou intelectual, o que evidencia uma necessidade de gerir a diferença e diversidade.

Correia (2003) a respeito da diversidade define-a como “...o conjunto de diferenças individuais, por exemplo, estilos cognitivos e de aprendizagem, interesses, experiências adquiridas, capacidades e condições orgânicas e ambientais que, em muitos casos, devem ser objecto de intervenções individualizadas e apoios educativos apropriados.” (p.13).

Esta tomada de consciência da escola sobre a diversidade dos seus alunos será fundamental para a construção de uma escola para todos e de todos, não se cingindo à apenas presença física (Rodrigues, 2003, Correia 2003). As escolas ficam assim obrigadas a um compromisso efectivo no que concerne ao desenvolvimento de uma pedagogia que se deve adaptar às necessidades dos alunos.

Recorrendo uma vez mais à Declaração de Salamanca:

“...O princípio orientador deste Enquadramento da Acção consiste em afirmar que as escolas se devem ajustar a todas as crianças, independentemente das suas condições físicas, intelectuais, linguísticas ou outras. Neste conceito terão de se incluir crianças com deficiência ou sobredotados, crianças de rua ou crianças que trabalham, crianças de populações remotas ou nómadas, crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de áreas ou grupos desfavorecidos ou marginais” (p.11).

Segundo Ainscow (2000) para que as escolas se tornem efectivamente inclusivas, é necessário que estas assumam e valorizem os seus conhecimentos e práticas, que olhem a diferença como um desafio e uma oportunidade de criação de novas situações de aprendizagem, não descurando a capacidade de inventariar o que está a impedir a participação de todos, ou mesmo a utilização dos recursos disponíveis, bem como a sua capacidade de gerar outros recursos.

Ainda na linha de pensamento deste autor, apontamos a co-responsabilidade atribuída a todos (agentes educativos) na tomada de decisões, cooperação e partilha de experiências e de saberes, promovendo assim, reflexões, espaços de formação, de investigação e de acção.

Esta co-responsabilidade reflecte-se nos diferentes espaços escolares, mas mais concretamente na sala de aula. O sucesso de um modelo inclusivo, está dependente do que, “na realidade, vai acontecendo, no contexto das relações

personais, pedagógica e didáticas ocorridas, no quotidiano da sala de aula” (Serrano, 2005, p.288).

Com efeito, a perspectiva inclusiva implica a capacidade de os professores assumirem o papel de decisores curriculares, reorganizando e adaptando o currículo nacional comum às características e necessidades dos alunos (Madureira & Leite, 2003).

#### **1.4. Adequações Curriculares na Escola Inclusiva**

O modelo inclusivo atribui, como já referimos novas responsabilidades à escola, aceitando os valores da diversidade. Neste sentido, a criança é aceite e apoiada pelos seus pares e adultos que a rodeiam, estimulando-se o sentimento de pertença a uma comunidade (Correia, 2003) assim como sentimentos relacionados com partilha, participação e amizade.

Esta perspectiva pressupõe a aceitação, por parte da escola, da heterogeneidade em detrimento da homogeneidade, no que respeita aos alunos e suas capacidades. Posicionando-se numa perspectiva de heterogeneidade, é necessário que a escola reflita estrategicamente sobre o modo como os alunos acedem ao currículo, promovendo adaptações para as crianças com e sem NEE.

Esta linha de actuação implica o empenhamento dos diferentes agentes educativos envolvidos no processo, sendo atribuída à liderança das escolas um papel crucial, pois todas as alterações decorrentes nas escolas estão intimamente relacionadas com a postura e determinação das lideranças escolares (Correia, 2003).

Vários autores apontam a necessidade de constituir equipas para o efeito, equipas que viabilizem e sustentem esse tipo de mudança. Com efeito, os critérios de organização são variados e distintos, mas qualquer que seja o modelo organizativo escolhido, todos perspectivam a promoção de uma cultura de colaboração entre o pessoal educativo da mesma escola (Stainback, S. e Stainback, W., 1999).

Também Madureira e Leite (2003) referem ser “fundamental o desenvolvimento de um trabalho de cooperação entre os diferentes intervenientes no processo educativo” (p.34) de modo a clarificar as limitações dos currículos identificando assim, as dificuldades sentidas por parte dos alunos.

Esta cooperação e colaboração entre os diferentes agentes educativos deverão proporcionar um adequado equilíbrio entre as dificuldades de aprendizagem dos alunos e a procura das respostas mais adequadas.

Os princípios orientadores face à escola inclusiva estão intimamente ligados às interacções resultantes dos diferentes agentes educativos. Esta interacção será crucial

quanto à cultura do local de trabalho, o que condicionará a forma como os professores assumem o seu exercício laboral (Ainscow, 1995).

Trata-se de uma perspectiva que se distancia de uma visão tecnicista das dificuldades manifestadas pelos alunos e que preconiza uma visão de reconhecimento e satisfação das suas necessidades, mediante a adopção de uma nova postura que valoriza os factores contextuais, culturais e estruturais inerentes no processo de ensino e ao processo de aprendizagem (Madureira & Leite, 2003).

Com base no exposto os órgãos de gestão das escolas, assumem um papel crucial na criação de dinâmicas internas de sustentação à educação inclusiva.

Correia (2003) refere que “numa escola inclusiva, o órgão directivo deve saber compartilhar a liderança, permitindo aos outros agentes educativos participar activamente na identificação e resolução de problemas”. (p.24).

O autor em referência ao atribuir responsabilidade aos órgãos directivos, implica-os não só na partilha da liderança, face à resolução de problemas, mas também na iniciativa de criação de núcleos específicos de profissionais com o objectivo de garantirem a eficácia do modelo inclusivo.

Esta organização escolar, visando um modelo de escola inclusiva, consolidada por um clima institucional comprometido serão o mote para a procura de uma resposta de qualidade às necessidades específicas das crianças, quer das com e sem NEE.

Relativamente a esta matéria Madureira & Leite (2003, p.37) reforçam a ideia que “uma boa gestão escolar envolve de forma activa, criativa e cooperativa, professores, auxiliares de educação, pais e comunidade”, atribuindo um papel preponderante às direcções das escolas, no que respeita à promoção de atitudes positivas por parte de toda a comunidade educativa e criando-se na escola verdadeiros momentos de planificação cooperativa, onde a definição de objectivos vá de encontro aos problemas por si levantados e equacionados.

Segundo os mesmos autores deverá existir também uma focalização nos benefícios da investigação e reflexão, promovendo a introspecção dos agentes educativos no que respeita às suas práticas pedagógicas em sala de aula.

Esta nova prática em sala de aula implica por parte da escola e dos seus agentes educativos uma flexibilização curricular que se adapte aos diferentes alunos, promovendo diferentes tipos de apoio pedagógico suplementar tendo a referência do currículo comum.

Como tal, urge alcançar a definição de currículo assim como de flexibilidade curricular, para um melhor entendimento do que se pretende.

Coll (2000) descreve currículo como “ o projecto que preside as actividades educativas escolares define suas intenções e proporciona guias de acção adequadas

e úteis para os professores, que são directamente responsáveis pela sua execução.” (p.31).

Com base em Zabalza (1993), Madureira & Leite (2003) distinguem duas acepções do termo currículo, a “restrita” e a “ampla”. Numa acepção restrita, entende-se currículo como “um plano estruturado de ensino/aprendizagem, que engloba a proposta de objectivos, conteúdos e processos para alcançar esses objectivos” (p.90). Pelo contrário, numa acepção ampla, o currículo é entendido como...

“...o conjunto de acções levadas a efeito pela escola para desenvolver a aprendizagem dos alunos, englobando, assim, o conjunto de experiências programadas pela escola (dentro ou fora dela) e o conjunto de experiências efectivamente vivenciadas pelos alunos, sob orientação da mesma.” (idem).

Para Minetto (2008), o currículo torna-se a base para a estruturação de situações de inclusão e exclusão que começam na sala de aula, sendo que devem ser considerados pelo currículo diversos aspectos distintos, tais como os conhecimentos, os valores e procedimentos dos alunos, levando-os a otimizar os mesmos.

A acepção restrita de currículo, que se confunde com a ideia de programa, remete para uma perspectiva curricular fechada, imutável e centrada apenas nos resultados. Face à actual heterogeneidade da população escolar, decorrente da obrigatoriedade e massificação do ensino, esta perspectiva tem-se mostrado desajustada. Para tal contribuíram os elevados níveis de insucesso escolar manifestado pelas escolas aquando a utilização de currículos fechados, assim como a literatura especializada e as experiências desenvolvidas noutros países (Madureira & Leite, 2003).

Os resultados escolares e as próprias práticas pedagógicas evidenciaram que era impossível continuar a ensinar todos os alunos do mesmo modo, perspectivando o aparecimento da flexibilização curricular, com currículos abertos. Admitindo e focalizando a atenção na singularidade dos alunos, quer tenham ou não NEE, a escola poderá adequar a sua intervenção baseada numa organização flexível mas sempre de acordo com as directrizes nacionais.

Madureira e Leite (2003) definem currículo aberto como “a aplicação flexível de um programa nacional, de modo a que este possa ser adequado aos vários contextos a que se aplica: regionais, institucionais, grupais, individuais.” (p.92).

Na sua concepção, o projecto educativo de escola, deverá assegurar os princípios da política educativa que norteiam os estabelecimentos de ensino visando o modelo de escola inclusiva, sendo as aprendizagens dos alunos a configurarem a verdadeira razão de ser das escolas (Serrano, 2005).

Esta definição de princípios educativos da escola/agrupamento de escolas não termina em documentos como o projecto educativo. Ganha corpo com outros documentos, baseados nos normativos institucionais, tais como o projecto curricular de escola.

Este tipo de documentos tem a sua utilidade como manifestação concreta das escolas relativamente às suas intencionalidades e às práticas de desenvolvimento curricular que operacionalizam essas intenções.

Coll (1989) refere o projecto Curricular de Escola como uma das principais ferramentas para ilustrar e exemplificar as formas de levar à prática o Currículo Nacional.

Leite, Gomes e Fernandes (2001) citando Roldão (1999) preconizam o Projecto Curricular de Escola como o conjunto de experiências educativas a desenvolver pela instituição tendo por base o conjunto de experiências educativas delineadas no currículo.

Por outro lado, é no Projecto Curricular de Turma (PCT) que se definem as prioridades da abordagem dos conteúdos de ensino, os processos interdisciplinares a garantir, a organização das sequências de actividades e os materiais de apoio a produzir e operacionaliza os processos de trabalho e de avaliação a desenvolver. Neste sentido, o Projecto Curricular de Turma é uma adequação do Currículo Nacional e do projecto Curricular de escola às características e necessidades de um grupo concreto de alunos, num dado ano de escolaridade.

Para além do Projecto Curricular de Turma, alguns alunos com NEE necessitam ainda de adequações curriculares individuais. Roldão (1999, p.58) define adequação curricular como

“...o conjunto articulado de procedimentos pedagógico-didácticos que visam tornar acessíveis e significativos, para os alunos em situações e contextos diferentes, os conteúdos de aprendizagem propostos num dado plano curricular.” (p.58).

As adequações curriculares individuais (ACI) decorrem da avaliação especializada e do conseqüente programa Educativo Individual (PEI) e implicam o planeamento de formas específicas pelas quais os alunos com NEE tenham acesso ao currículo comum, no contexto do Projecto Curricular de Turma. Conforme referem Madureira & Leite (2003),

“...As adaptações curriculares individualizadas correspondem a ajustamentos do projecto curricular de turma a necessidades específicas de determinados alunos, mas sem pôr em causa os objectivos gerais para cada ciclo de escolaridade.” (p.104).

Este novo papel atribuído quer à escola, quer ao professor titular, implicam um profundo conhecimento das competências a desenvolver em cada ciclo de escolaridade, para que seja possível a reorganização e adequação do mesmo às situações de diversidade encontradas.

Para além do referido, tanto a escola como o professor titular deverão assumir uma “visão longitudinal das competências a adquirir pelos alunos nos vários ciclos de escolaridade” (Madureira & Leite, 2003, p.94), invés de se cingirem a leccionação referente ao nível educativo para o qual se direcciona a sua formação base.

## **1.2. Educação de alunos surdos**

### **1.2.1. Breve síntese da evolução do atendimento a alunos surdos**

Neste ponto do nosso trabalho faremos uma retrospectiva da educação do indivíduo surdo, recorrendo a diversos autores de forma a enquadrarmo-nos ao nível da temática.

Conforme já tivemos oportunidade de referenciar no nosso trabalho, os indivíduos portadores de deficiência ao longo da história da humanidade não tiveram sempre a mesma aceitação.

Pode encontrar-se diversas referências aos surdos como sujeitos anormais e incapazes de terem uma vida social (Strobel, 2006).

Sacks (1998) refere que os “natisurdos, ou em inglês, “deaf and dumb”, foram julgados “estúpidos” por milhares de anos e considerados “incapazes pela lei ignorante”. (p.23).

Esta visão está presente em muitos discursos filosóficos, religiosos, médicos, etc. Atribuindo à surdez o grau de anormalidade e deficiência, conferindo aos seus portadores uma condição de incapacidade e como tal um mal a ser erradicado<sup>4</sup>.

A partir do séc. XVI, porém, um pouco por toda a Europa vão surgindo as primeiras tentativas de ensinar os surdos, de uma forma estruturada e intencional. Eram baseadas essencialmente na leitura e escrita e no alfabeto manual.

John Wallis (1616-1703), professor em Oxford, dedica-se também à causa da educação dos surdos, promovendo também o ensino através da escrita e da fala.

Como vimos no I capítulo, em Paris, surge uma das primeiras escolas de surdos, orientada pelo abade de L'Épée (1712-1789), também utilizando a língua dos

---

<sup>4</sup> Strobel (2006) explica que “na antiguidade, os sujeitos surdos eram estereotipados como “anormais”, com algum tipo de atraso de inteligência [...] Para a sociedade, o “normal” era que: é preciso falar e ouvir para ser aceito [...] existiam muitas leis que não acreditavam na capacidade de surdos”. (p.245-6)

gestos como canal de instrução e de comunicação com os seus alunos (Lacerda, 1998).

Nessa mesma época, na Alemanha, Samuel Heinick (1727-1790) divulga um conjunto de ideias que estariam na origem da abordagem educacional através do oralismo. Heinick foi o fundador da primeira escola pública baseada na oralidade para o ensino de crianças surdas. Segundo este pedagogo, o ensino da língua oral e a rejeição à língua dos gestos eram a melhor forma de adaptar o surdo à sociedade (Lacerda, 1998).

O século XVIII é considerado por alguns dos investigadores como um dos períodos mais férteis no progresso da educação dos surdos. As escolas de L'Épée e de Heinick estarão na origem de duas perspectivas antagónicas na educação de surdos, a gestualista e a oralista.

Estas duas perspectivas estiveram na origem de debates e confrontos de origem ideológica e política que aconteceram ao longo dos séculos XVIII e XIX. A primeira perspectiva defendia a utilização dos gestos e respectiva linguagem como meio linguístico pelo qual se devia desenvolver a educação dos surdos, a segunda apresenta uma perspectiva baseada na aprendizagem da língua oral como a única forma de inserir os surdos na comunidade ouvinte.

Foi ainda no séc. XIX que, nos Estados Unidos Thomas Hopkins Gallaudet e Laurent Clerc fundaram, em 1817, a primeira escola permanente para surdos em Hartford, Connecticut, o "Asylum for the Education na Instruction of deaf and Dumb", que posteriormente viria a ser conhecida por Hartford School (Moura, 2000, p.31). O seu método era um combinado do léxico da língua gestual francesa com a estrutura da língua francesa, adaptado para o inglês.

Entretanto, a partir de 1821, praticamente todas as escolas públicas dos Estados Unidos desenvolveram o uso da American Sign Language (ASL), a qual, embora tivesse origem no francês sinalizado, evoluiu a partir do uso quotidiano pela comunidade surda (Moura, 2000).

A supremacia da língua de gestos de L'Épée viria a perder influência no início do século XIX, quando Roche Amboise Auguste Bébian (1789-1839), publica a obra *Essai sur les sourds-muets e sur le langage naturel* (1817), reconhecendo que a linguagem proposta por L'Épée era muito diferente da língua gestual utilizada pelos surdos.

Com uma perspectiva diferente, Alexander Graham Bell (1874-1922), fundou em 1872, em Boston, uma escola para professores de surdos e outra para o ensino dos surdos. Bell considerava que a educação deveria ser um veículo para a integração dos surdos na sociedade e discordava do uso da língua gestual, assim como da

formação de comunidades de surdos, tendo sido um defensor do método oral na educação de surdos (Silva, 2000).

Segundo Silva (2000), Bell justificava a sua ideia a partir da concepção de que a diferença deveria ser anulada, de que os surdos deveriam ser homogeneizados com os ouvintes, evitando grupos de surdos na sociedade. (p.32).

Esta dualidade de perspectivas funcionou na Europa e nos Estados Unidos em simultâneo, com avanços e recuos, conforme as ideologias iam sendo definidas pelos investigadores de então.

Com o congresso de Milão (1880), que considerou a supremacia da fala em detrimento do método gestualista, foi proclamado o método oral, como o mais adequado para a educação dos surdos (Leite, 2005; Rocha, 1997).

Este facto gerou uma significativa quebra no desenvolvimento da cultura surda.

Para Skliar (2005), no Congresso de Milão, deu-se a oficialização da ideologia dominante, sendo o oralismo tido como o método referencial e as práticas educacionais por ele vinculadas amplamente desenvolvidas e divulgadas. Essa abordagem durou cerca de um século.

Lacerda (1998) relata que ao longo desses anos, a maior parte dos surdos profundos não desenvolveu uma fala socialmente satisfatória e que esse desenvolvimento tardio e parcial, em relação à aquisição da fala por parte dos ouvintes, implicou um atraso de desenvolvimento global significativo nos surdos. Somando a este facto as dificuldades de aprendizagem relativamente à leitura e escrita, mesmo após anos de escolarização.

No entanto, apesar das orientações do Congresso de Milão relativamente à proibição do uso da língua gestual nas escolas de surdos, a verdade é que raramente se encontrava uma escola ou instituição para surdos que não tivesse desenvolvido, às margens do sistema, um modo próprio de comunicação através dos gestos.

Se até metade do século XX, o método oralista vingou, a partir da segunda metade do referido século, e na consequência de investigações e reflexões acerca da surdez, linguagem e educação, o método gestualista volta a reforçar a sua presença na educação dos surdos.

O ressurgimento das correntes gestualistas ocorreu, numa primeira vertente, através de modelos combinados, que aliavam a gestualização à estrutura da língua oral; numa segunda vertente, recorrendo a modelos bilingues, que se baseiam na aquisição da língua gestual e na aprendizagem da língua escrita (e eventualmente oral), introduzidas sucessivamente.

### 1.2.2. Bilinguismo e surdez

O bilinguismo surge na década de 90, não só como uma reacção normal aos anteriores modelos educacionais, mas também como a expressão de uma nova visão sobre a surdez, os surdos, a comunicação, a língua gestual, etc.

Esta nova abordagem valoriza a língua gestual como meio de desenvolvimento do surdo nas diversas áreas do conhecimento, baseando-se no direito que o surdo possui no acesso à educação através da sua língua natural.

Segundo Harmers e Blanc (2000), Bloomfield (1935) definiu bilinguismo como “o controle nativo de duas línguas” (p.6) atribuindo a capacidade ao indivíduo de falar duas línguas perfeitamente. Cruzando esta informação com a defendida por Macnamara (1967) obtemos um outro prisma sobre a temática, na medida que este propõe que um “indivíduo bilingue é alguém que possui competência mínima em uma das quatro habilidades linguísticas (falar, ouvir, ler e escrever) em uma língua diferente de sua língua nativa.” (p.6), distanciando-se da perspectiva de bilingues perfeitos.

Nomes como Barker e Prys (1998), Li Wei (2000), Mackey (2000), Harmers e Blanc (2000) entre outros, ressaltam que não se deve ignorar o facto de que o bilinguismo é um fenómeno multidimensional e que deve ser investigado como tal.

Tais abordagens levaram ao olhar sobre a definição de bilinguismo, tendo em conta seis dimensões, nomeadamente a competência relativa; a organização cognitiva; a idade de aquisição; a presença ou não de indivíduos que dominem a segunda língua (L2) no ambiente em questão; status das duas línguas envolvidas e identidade cultural (Harmers e Blanc, 2000).

A partir destas seis dimensões surgem novas categorizações de bilinguismo, como é o caso de bilinguismo balanceado<sup>5</sup> ou mesmo bilinguismo dominante<sup>6</sup>, que se situam ao nível da competência relativa. A partir da organização cognitiva, obtêm-se os conceitos de bilinguismo composto<sup>7</sup> e bilinguismo coordenado<sup>8</sup>. No que diz respeito à idade de aquisição das línguas, é considerada de extrema importância, pois tem uma relação directa com diversos aspectos do desenvolvimento do indivíduo bilingue (desenvolvimento linguístico, neuro-psicológico, cognitivo e sócio-cultural). Nesta

---

<sup>5</sup> Balanced Bilingualism – Considera-se quando o indivíduo possui competência linguística equivalente em ambas as línguas.

<sup>6</sup> Dominant Bilingualism – Considera-se quando o indivíduo possui uma competência maior em uma das línguas em questão, geralmente na língua natural.

<sup>7</sup> Compound Bilinguality – Considera-se quando o indivíduo apresenta uma única representação cognitiva para duas traduções equivalentes.

<sup>8</sup> Coordinate Bilinguality – Considera-se quando o indivíduo apresenta representações distintas para duas traduções equivalentes.

dimensão temos o bilinguismo infantil<sup>9</sup>, que poderá dividir-se em duas definições, o bilinguismo simultâneo<sup>10</sup> e o bilinguismo consecutivo<sup>11</sup>, prendendo-se esta subdivisão com aspectos relacionados com a forma de aquisição das duas línguas (Wei, 2000).

Na dimensão relacionada com a presença ou não de indivíduos que dominem a segunda língua (L2), surgem as definições de bilinguismo endógeno<sup>12</sup> e/ou exógeno<sup>13</sup>, ambas relacionadas com a institucionalização da utilização das diferentes línguas. Ao nível da dimensão relacionada com o status das duas línguas envolvidas, temos o bilinguismo aditivo<sup>14</sup> e bilinguismo subtractivo<sup>15</sup>, relacionado com as perdas cognitivas ou não, em termos de desenvolvimento da criança aquando a aprendizagem das duas línguas.

Na sexta dimensão temos definições que se apresentam como bilinguismo bicultural<sup>16</sup>, monocultural<sup>17</sup>, acultural<sup>18</sup> e descultural<sup>19</sup>. Os dois últimos estão relacionados com os níveis de identificação e com os níveis culturais relacionados com as línguas em questão.

O objectivo da educação bilingue, segundo Lacerda (1998), é que a criança surda possa ter um desenvolvimento cognitivo-linguístico semelhante à criança ouvinte, desenvolvendo também relações com os seus pares, através do acesso às duas línguas: a língua gestual e a língua portuguesa<sup>20</sup>.

---

<sup>9</sup> Childhood Bilinguality – Considera-se quando o desenvolvimento do bilinguismo ocorre simultaneamente ao desenvolvimento cognitivo.

<sup>10</sup> Simultaneous Early or Infant Bilinguality – Considera-se quando o indivíduo adquire as duas línguas ao mesmo tempo, sendo exposto às mesmas desde o nascimento.

<sup>11</sup> Consecutive Bilinguality – Considera-se quando o indivíduo adquire a segunda língua ainda na infância, mas após ter adquirido as bases linguísticas da primeira língua (L1)

<sup>12</sup> Endogenous Bilinguality – Considera-se quando as duas línguas são utilizadas como nativas na comunidade e podem ou não ser utilizadas para propósitos institucionais.

<sup>13</sup> Exogenous Bilinguality – Considera-se quando as duas línguas são oficiais, mas não são utilizadas com propósitos institucionais.

<sup>14</sup> Additive Bilinguality – Considera-se quando as duas línguas são suficientemente valorizadas no desenvolvimento cognitivo da criança e quando a aquisição da segunda língua (L2) ocorre sem prejuízo da primeira língua (L1).

<sup>15</sup> Subtractive Bilinguality – Considera-se quando a primeira língua (L1) é desvalorizada no ambiente infantil, gerando desvantagens cognitivas no desenvolvimento da criança, ocorrendo durante a aprendizagem da segunda língua (L2) perde e/ou prejuízo da primeira língua (L1).

<sup>16</sup> Bicultural Bilinguality – Considera-se quando o indivíduo se identifica positivamente com os dois grupos culturais e é reconhecido por cada um deles.

<sup>17</sup> Monocultural Bilinguality – Considera-se quando o indivíduo se identifica e é reconhecido culturalmente apenas por um dos grupos em questão.

<sup>18</sup> Acculturated Bilingual – Considera-se quando o indivíduo renuncia a sua identidade cultural relacionada com a primeira língua (L1) e adota os valores culturais associados ao grupo de falantes da segunda língua (L2).

<sup>19</sup> Deculturated Bilinguality – Considera-se quando o indivíduo renuncia a sua própria identidade cultural e falha na adopção dos valores culturais dos falantes da segunda língua (L2).

<sup>20</sup> Língua Portuguesa no caso de Portugal, noutra país adoptamos a língua oficial.

Segundo Harmers e Blanc (2000), existem duas grandes dimensões da educação bilingue, a educação bilingue para crianças do grupo dominante e educação bilingue para crianças de grupos minoritários.

A partir de diversos estudos e de diversas investigações em relação aos surdos e à surdez, e com a propagação das novas perspectivas em relação à língua gestual surge o modelo bilingue como referência na resposta educativa a este grupo de indivíduos.

Segundo Skliar (1997) “o modelo bilingue propõe, então, dar às crianças surdas as mesmas possibilidades psicolinguísticas que tem a ouvinte.” (p.143-144).

Neste modelo educativo, segundo Brito (1993) o “ensino da língua oral e da língua gestual devem ser ensinadas e usadas em simultâneo, porém, sem que uma deforme a outra”. (p.46).

Goldfeld (1997) refere que o bilinguismo seria a melhor filosofia educacional para a criança surda, pois

“...a expõe a uma língua de fácil acesso, a língua de sinais, que pode evitar o atraso de linguagem e possibilitar um pleno desenvolvimento cognitivo, além de expor a criança à língua oral, que é essencial para o seu convívio com a comunidade ouvinte e com sua própria família [...] possibilitando a internalização da linguagem e o desenvolvimento das funções mentais superiores.” (p.160).

O autor defende ainda que o ambiente linguístico deve ser o mais adequado possível à criança surda, de modo a facilitar a aquisição da língua gestual e evitar o atraso da linguagem e todas as suas consequências, ao nível da percepção, generalização, formação de conceitos, atenção e memória.

O reconhecimento da língua gestual como língua natural e primeira, possibilitando a partir desta a aprendizagem da língua do país no registo escrito, será fundamental para o sucesso pessoal, educativo e social (Almeida, Cabral, Filipe, & Morgado, 2009).

Registe-se, no entanto, que a abordagem bilingue não deverá esgotar-se na aprendizagem de uma e numa língua, deverá antes ser entendida numa perspectiva sócio-antropológica, visando o pleno desenvolvimento do indivíduo.

### **1.2.3. Aquisição de L1**

A resposta que se espera da escola aos alunos surdos, implica proporcionar-lhes a plena participação na vida da comunidade escolar, promovendo as interacções

e o acto comunicativo, sendo mais fácil ao aluno comunicar e promover interações na sua língua natural<sup>21</sup>, que no caso dos surdos, será a Língua Gestual.

Esta possibilidade de interagir com iguais, na sua condição humana, visa o alcançar de respostas assentes no princípio da igualdade e será esse princípio que fomenta a modalidade educativa bilingue (Almeida, Cabral, Filipe, & Morgado, 2009).

No caso particular das crianças surdas o bilinguismo educativo assenta na aquisição da Língua Gestual como primeira língua (L1), como a sua língua natural que deverá ser a base da qual partiremos para a Língua falada no país na sua modalidade escrita (L2).

Segundo vários autores, entre os quais Delgado Martins (1997) foi possível comprovar a capacidade da língua gestual de se assumir como língua materna<sup>22</sup> no desenvolvimento cerebral das zonas da linguagem, ou seja, as mesmas desenvolvidas pela linguagem verbal, sendo que o caminho traçado quer pelas crianças ouvintes, assim como pelas crianças surdas é semelhante no que se refere à aquisição da linguagem.

Segundo Sim-Sim (1999), a capacidade inata que possuímos em termos de aptidão para a linguagem inserida em situações de imersão linguística, faz com que nos apropriemos rápida e espontaneamente do sistema complexo, estruturado e específico da língua natural da comunidade onde crescemos e que passa a ser a nossa língua materna.

No caso das crianças surdas será a exposição à língua gestual que irá permitir a aquisição da linguagem, através dos padrões associados a significados e interiorizando uma linguagem visual, sendo semelhantes aos processos desenvolvidos pelas crianças ouvintes, aquando expostas à linguagem verbal (Delgado Martins, 1996).

Vários são os estudos que apontam generalizações interlinguísticas e intermodais em relação à produção dos primeiros gestos e em relação ao desenvolvimento do vocabulário (Almeida, Cabral, Filipe, & Morgado, 2009), sendo que os “períodos pré-linguísticos e linguísticos surgem na mesma idade em qualquer criança independentemente do seu estatuto auditivo.” (p.29).

Segundo Karnopp (2005), as crianças surdas que estão na presença da língua gestual, produzem gestos semelhantes aos seus pares ouvintes, embora os gestos ainda sejam desprovidos de significado, a que o autor classifica de balbucio. Existindo

---

<sup>21</sup> Considere-se como língua desenvolvida naturalmente pelo ser humano como instrumento de comunicação.

<sup>22</sup> Considere-se como a primeira língua que uma criança aprende.

dois tipos de balbucio, o manual, que se refere aos gestos produzidos por bebés ouvintes e surdos, ainda desprovidos de significado e o balbucio oral, que se reporta aos sons produzidos pelos bebés, desprovidos também de significado.

Ao nível do desenvolvimento esta fase é semelhante quer para surdos, como para ouvintes, embora a percepção visual tenha uma maior preponderância para as crianças surdas, pois será a partir do contacto visual que a criança irá captar os indicadores do seu interlocutor e que lhe permitirá estabelecer significados aos gestos da sua língua.

No que concerne ao período linguístico que ocorre entre os oito e doze meses de idade aproximadamente, as crianças surdas ou ouvintes irão desenvolver as suas capacidades linguísticas simultaneamente, consoante os estímulos linguísticos que receberem. Na criança surda, surgem os primeiros gestos reais, relativos a nomes, sendo que os verbos irão aparecer numa fase posterior (Almeida, Cabral, Filipe, & Morgado, 2009).

Entre os dois e os três anos de idade, dá-se um aumento significativo de vocabulário, que acontece também em simultâneo na criança ouvinte e criança surda.

Ainda segundo os referidos autores, as diferenças no desenvolvimento linguístico entre crianças surdas e crianças ouvintes manifesta-se por volta dos três anos e meio sensivelmente, quando as crianças ouvintes manifestam capacidade de produzir frases mais compridas, onde surgem as várias categorias gramaticais. Neste período, as crianças surdas, embora já manifestem o uso correcto da concordância verbal, ainda não usam correctamente alguns verbos na língua gestual. Somente por volta dos cinco a seis anos de idade as crianças surdas conseguem usar correctamente os tempos verbais.

Este reconhecimento relativo às mesmas etapas de desenvolvimento estabelecidas pelas crianças ouvintes e crianças surdas, indiciando os mesmos universos linguísticos fomentam na escola a obrigatoriedade de reconhecimento da Língua Gestual como uma disciplina que deverá ser ministrada segundo um programa curricular<sup>23</sup> previamente estabelecido.

Os inúmeros estudos existentes sobre a realidade escolar dos alunos surdos, propõem que a Língua gestual seja entendida como a primeira língua a ser ministrada pelas escolas, atribuindo-lhe uma carga horária semelhante à estabelecida pela língua oficial do país ao longo dos diferentes ciclos de aprendizagem.

---

<sup>23</sup> ME/DGIDC. (2007). Programa Curricular de Língua Gestual Portuguesa: Educação Pré-Escolar e Ensino Básico; ME/DGIDC. (2008). Programa Curricular de Língua Gestual Portuguesa: Ensino Secundário.

Como segunda língua deverá aparecer a língua oficial do país na sua vertente escrita (L2).

#### **1.2.4. Aquisição de L2**

Adequadas as matrizes curriculares relativamente à L1, as escolas com o intuito da inclusão dos alunos surdos deverão promover o ensino da língua oficial do país, no nosso caso a língua portuguesa, como segunda língua (L2).

Alguns autores defendem que L2 deve ser introduzida na vertente escrita, podendo ou não dar acesso à vertente oral (Svartholm, 1998; Nover e Andrews, 1998). Estes autores afirmam que, no caso das crianças surdas profundas, a vertente oral da língua deve ser introduzida quando estas já desenvolveram alguns conceitos sobre a língua, a partir do escrito. Outros autores, pelo contrário, defendem que não é possível aprender uma língua de base fonética sem o seu uso conversacional (Paul, 2002).

Em todo o caso, a maior parte dos autores concorda que a exposição à vertente escrita da língua oral deve ser precoce, permitindo a emergência da literacia. (Novers e Andrews, 1998).

Com efeito, aprender a ler, para a maior parte das crianças surdas, é aprender uma língua (Svartholm, 1998). Para que a língua escrita adquirida pelos alunos surdos atinja níveis superiores de compreensão e produção, é importante que o acesso ao significado de L2 seja assegurado por L1 e que os alunos tomem consciência das diferenças de estrutura e funcionamento das duas línguas.

Neste sentido, os alunos surdos necessitam de estratégias de ensino da linguagem específicas para “fazer a ponte” entre a língua gestual e a língua escrita (Nover e Andrews, 1998). Para tal, é necessário que os professores ouvintes dominem bem a língua gestual e sejam capazes de mudar de código (“codeswitching”), levando o aluno de um sistema para outro (LG para LE) e explicando como funciona cada um dos sistemas, particularmente nas actividades de leitura e escrita (Nover e Andrews, 1998).

Para ter resultados significativos, o processo educativo terá que conjugar equilibradamente a aquisição das duas línguas, a LGP e a língua escrita como segunda língua. Esta deverá ser leccionada especificamente programada para alunos surdos, segundo critérios curriculares previamente estabelecidos e não como uma simples língua estrangeira (Almeida, Cabral, Filipe, & Morgado, 2009).

Segundo os mesmos autores, a carga horária atribuída à aprendizagem formal da língua escrita nunca deverá ser inferior à atribuída aos alunos ouvintes, porque se

trata da língua nacional das crianças ouvintes e surdas e como tal, é imprescindível ao acesso ao currículo, independentemente do nível de ensino.

O sucesso deste processo está intimamente relacionado com um conjunto de apoios alternativos que os alunos deverão beneficiar, quer em termos do reforço às competências específicas, bem como ao nível da terapia da fala, ou da frequência de actividades de suplemento curricular que promovam a literacia dos alunos surdos.

Nesta matéria emergem as medidas educativas especiais contempladas nos diversos normativos institucionais que regem a educação especial, como é o caso das adequações curriculares.

## **Capítulo 2 – Enquadramento normativo: a situação portuguesa**

### **2.1. Da integração à inclusão de alunos com NEE em Portugal**

No nosso país, anos antes da década de 70, os alunos com necessidades educativas especiais não estavam inseridos no sistema regular de ensino. Só com a criação das equipas de ensino especial integrado, criadas por volta de 1976, objectivou-se “promover a integração familiar, social e escolar das crianças e jovens com deficiência”, embora muitas das crianças com NEE não fossem objecto de intervenção pelos serviços de apoio especializados.

Crianças com NEE permanentes de carácter moderado ou severo, em idade escolar eram inseridas em classes especiais ou em escolas especiais, algumas delas fazendo parte de Instituições Particulares de Solidariedade Social (IPSS).

Com a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), em 1986, assistimos a profundas alterações na concepção da escola, como instituição integradora, promovendo então, formas de “assegurar às crianças com necessidades educativas específicas, devidas a designadamente as deficiências físicas e mentais” (art.º 7.º).

Por esta data, são criadas as equipas de educação especial (EEE), que tinham como uma das funções assegurar os serviços de educação especial ao nível das diferentes zonas geográficas, em praticamente todo o sistema de educação e ensino não superior.

Com a publicação do normativo Decreto-Lei n.º319/91, de 23 de Agosto, foi preenchido um fosso sentido pelos serviços de educação especial, pois veio proporcionar às escolas um suporte legal, que lhes facilitou a organização e funcionamento, no que diz respeito aos alunos com NEE.

Este normativo provocou uma alteração na estrutura das escolas, no que diz respeito às práticas educativas relativas aos alunos com NEE, promovendo o direito a uma educação gratuita, igual e de qualidade para esses mesmos alunos, estabelecendo intervenções educativas centradas na individualização, sustentada nos planos educativos individualizados (PEI) e programas educativos (PE), para além de promover a integração das crianças com NEE em ambientes educacionais regulares. Afastadas desta situação, ficavam somente as crianças e jovens cuja natureza ou a gravidade da problemática assim o justificasse. Para além destas directrizes, o DL 319/91 veio introduzir o conceito de “necessidades educativas especiais”, baseado em critérios pedagógicos, assim como veio fundamentar a integração do aluno com NEE

na escola regular, responsabilizando a Escola pelas respostas encontradas para fazer face a essa mesma integração.

Neste processo de integração, porém, atribuía-se ao professor de educação especial um papel fundamental no processo educativo dos alunos, pelo que a responsabilidade do professor do ensino regular/director de turma era diminuta. Dessa forma, a educação especial constituía-se como um sub-sistema dentro do sistema do ensino regular, dando origem ao “isolamento em termos académicos total e em termos sociais muito precário” dos alunos com NEE, como nos refere Correia (2003, p.8).

Como vimos no capítulo anterior, no início dos anos 90 do século passado começam a ser contestadas as práticas de integração, perspectivando-se um novo conceito, o da inclusão. À semelhança do decorria na Europa, Portugal também aderiu aos princípios enunciados na Declaração de Salamanca, conforme se constata através da publicação de diversos normativos, entre os quais o Despacho-conjunto n.º105/97, que preconiza a Escola Inclusiva e regulamenta o funcionamento dos apoios educativos.

Conforme referem Madureira & Leite (2003), o despacho mencionado vem definir:

“...os vários intervenientes no apoio educativo: órgãos de gestão e coordenação da escola, docentes da turma, alunos, docente de apoio educativo, auxiliar de acção educativa, família equipas de coordenação dos apoios educativos e outras estruturas e serviços da comunidade.” (p.40).

Promove-se, assim, a plena articulação entre os vários agentes educativos, bem como a responsabilização da escola pelos processos a desenvolver, mediante uma postura inclusiva e de sucesso educativo. Este normativo promove também a vinculação dos professores de educação especial a uma determinada escola, definindo funções específicas não apenas em relação ao aluno com NEE, mas também face ao estabelecimento de ensino, aos docentes e aos funcionários auxiliares.

Também Serrano (2005) refere que se pode “verificar que várias secções do conteúdo do despacho legislativo (Despacho-conjunto n.º 105/97) [...] enfatizam, efectivamente, a filosofia da inclusão” (p.65). Reforça-se o critério orientador da acção dos recursos da educação especial ao clarificar a prestação dos serviços, mediante determinados objectivos, nomeadamente o “contribuir para a igualdade de oportunidades de sucesso educativo para todas as crianças e jovens” (ponto 2, alínea a).

Se com o Despacho-conjunto n.º 105/97 o conceito de inclusão e de escola inclusiva começa a desenhar-se nas escolas portuguesas, esta orientação vai

sedimentar-se com a publicação dos normativos Despacho n.º7520/98, Despacho Conjunto n.º891/99, Decreto-lei n.º 6/2001, Decreto-lei n.º 74/2004, Portaria n.º 550-A/2004, Portaria n.º 550-D/2004, Portaria n.º 550-E/2004, Despacho Normativo n.º 1/2005 e Decreto-Lei n.º 3/2008.

## **2.2. A Educação Especial actualmente: âmbito e formas de atendimento**

A partir das orientações e regulamentações anteriormente citadas, pretende-se que o paradigma da Escola Inclusiva ganhe novos horizontes, incluindo o aspecto da equidade educativa, garantindo a igualdade às crianças com NEE, quer no acesso à educação, quer na aquisição dos resultados.

Atenta à diversidade existente no seu seio, a escola deve mobilizar as respostas que permitam superar as dificuldades encontradas pelos alunos, através de respostas como planos de recuperação, acompanhamento individualizado, creditação de horários, percursos alternativos, mediação entre a escola e a comunidade e os cursos de educação e formação (CEF), de forma a desenvolver as competências necessárias ao prosseguimento de estudos e também as competências ao nível das vias profissionalizantes, atingindo níveis de sucesso

Este princípio inclusivo assente na conjugação do desenvolvimento das capacidades dos alunos para a participação social, política, cultural e económica, visa essencialmente desenvolver as organizações de modo a que estas possam oferecer as oportunidades necessárias aos alunos que delas necessitam. Estas premissas estendem-se também às crianças com necessidades educativas de carácter permanente, existindo uma diferença significativa, ou seja, a sua carência permanente de apoios específicos ao longo de todo o percurso escolar (Crespo, Correia, Cavaca, Croca, Breia, & Micaelo, 2008).

Mediante o princípio da diferenciação positiva, distinguem-se os alunos que apresentam problemáticas de baixa-intensidade e alta-frequência dos que apresentam problemáticas de alta-intensidade e baixa-frequência.

Entende-se que, para os primeiros, deverá ser suficiente uma maior qualidade nas respostas educativas e escolares, assentes numa maior flexibilização e diferenciação pedagógica, associadas a medidas como percursos alternativos e apoios individualizados. Já para as crianças com problemáticas de alta-intensidade e baixa-frequência, são necessários recursos humanos e logísticos mais sofisticados e especializados, que implicam, segundo o DL 3/2008, a criação de escolas de referência nas áreas da cegueira e baixa visão e da surdez, assim como a criação de

unidades de apoio especializado para a educação de alunos com perturbações do espectro do autismo e de alunos com multideficiência (Crespo, Correia, Cavaca, Croca, Breia, & Micaelo, 2008).

Decorrentes de novos protocolos institucionais, as escolas especiais devem encaminhar todos os seus alunos para as escolas regulares, efectuando uma transição das escolas especiais para Centros de Recursos para a Inclusão, assegurando assim a utilização dos recursos humanos e equipamentos criados para fazer face às necessidades que efectivamente os alunos com NEE requerem. Não se pretende obliterar a acção destas instituições ao longo da história da educação especial, mas, como referem Crespo, Correia, Cavaca, Croca, Breia, & Micaelo (2008):

“...Tal história fez-se em grande medida com base na mobilização de instituições da sociedade civil que, pioneiras na criação da educação especial, acumularam massa crítica – recursos humanos altamente especializados e condições para a administração de terapias especializadas – que o sistema escolar não pode dispensar.” (p.8).

Trata-se de uma mudança que está a decorrer na actualidade e que segundo os autores em referência deverá ser efectuada com “prudência”, de modo que escola regular não represente uma diminuição da qualidade dos serviços, mas sim que se proponha como uma melhoria (Crespo, Correia, Cavaca, Croca, Breia, & Micaelo, 2008, p.8), indo de encontro às pretensões manifestadas pelos jovens na Declaração de Lisboa (2007), acerca da educação especial.

No âmbito do processo de reorganização da Educação Especial, o DL 3/2008 adopta como referencial a Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF), tendo o intuito de delimitar claramente quais os alunos com problemáticas de carácter permanente que devem beneficiar dos serviços de Educação Especial.

A CIF foi apresentada pela Organização Mundial de Saúde (OMS), tendo sido editada em 2003, pela Direcção Geral de Saúde e propõe um sistema de classificação multidimensional e interactivo que não classifica a pessoa nem estabelece categorias diagnósticas, passando antes a interpretar as suas características, nomeadamente as estruturas e funções do corpo, incluindo as funções psicológicas, e a interacção pessoa-meio ambiente (actividade e participação).

Segundo Capucha (2008), a adopção da CIF permite uma avaliação das crianças com NEE

“...mais fina e ajustada, fazendo com que os apoios cheguem a quem deles mais necessita, e a construção de programas educativos individuais mais precisos e rigorosos, capazes de ir mudando ao longo do processo de aquisições feitas na escola, que transformam o quadro de necessidades iniciais

e impulsionadores de uma intervenção educativa emparceirada pelo que de melhor se faz na Europa.” (p.9-10).

Embora esta utilização permita uma abordagem em termos de política de escola e não só, que privilegia as acções e intervenções direccionadas para a promoção de meios acessíveis e geradores de competências, atitudes sociais e políticas positivas que conduzem a oportunidades de participação e interacção do individuo com o seu meio, distanciando-se da perspectiva reabilitativa e de tratamento da pessoa, a verdade é que a sua adopção não tem sido consensual.

Vários autores portugueses de referência nesta área<sup>24</sup> têm se insurgido contra o uso da CIF, referindo tratar-se de um documento técnico direccionado para adultos (embora em 2007 tenha sido publicada a CIF versão para Crianças e Jovens) e que confunde os conceitos de deficiência com NEE.

Esta controvérsia persiste ainda actualmente, promovendo-se debates e discussões que envolvem por um lado a necessidade de classificação e categorização para a atribuição dos recursos humanos e materiais necessários à inclusão das crianças com NEE e por outro lado os princípios da escola inclusiva.

### **2.3. Escolas de referência para a educação bilingue de alunos surdos**

A reorganização da educação especial, efectuada pelo Ministério de Educação tendo em vista a escola inclusiva substanciada através da publicação do Decreto-Lei 3/2008, provocou alterações significativas na escola portuguesa.

No sentido da adequação do processo de acesso ao currículo por parte dos alunos surdos, entende-se segundo o DL nº3/2008, que os alunos surdos deverão estar inseridos em ambientes bilingues adequados ao desenvolvimento da língua gestual portuguesa (LGP) enquanto sua língua natural e por consequência primeira língua de acesso ao currículo e também à Língua Portuguesa na sua vertente escrita e eventualmente falada (Crespo, Correia, Cavaca, Croca, Breia, & Micaelo, 2008).

Sendo a maior parte das crianças surdas filhas de pais ouvintes e não tendo, por isso, acesso à língua gestual, torna-se necessário que estas crianças estejam inseridas em comunidades linguísticas promotoras do desenvolvimento da LGP, nas quais a existência de grupos de socialização (vários alunos surdos e agentes

---

<sup>24</sup> Esta tomada de posição é subscrita por docentes da área de Educação de diferentes Universidades: Faculdade de Motricidade Humana da Universidade Técnica de Lisboa, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, Faculdade de Ciências (Departamento de Educação) - Universidade de Lisboa, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa e Instituto de Estudos da Criança – Universidade do Minho bem como outros estabelecimentos de Ensino Superior.

educativos surdos) que comuniquem em LGP seja uma realidade, em suma, as escolas de referência.

As escolas de referência constituem, portanto, uma resposta educativa especializada, concentrando os alunos surdos em grupos ou turmas com o objectivo de desenvolver metodologias e estratégias de intervenção interdisciplinar, adequadas ao ensino bilingue de alunos surdos (Crespo, Correia, Cavaca, Croca, Breia, & Micaelo, 2008).

Para que estejam reunidas as condições necessárias, em termos humanos e em termos materiais, estas escolas terão de reunir um conjunto de docentes, de formadores de LGP e de técnicos, assim como os equipamentos necessários de forma a permitirem que os alunos tenham o sucesso esperado no acesso ao currículo, conforme determina o Decreto-Lei 3/2008.

O funcionamento das escolas de referência e segundo Crespo et al. (2008) deverá articular-se com os serviços de intervenção precoce, possibilitando às crianças surdas desde muito cedo o contacto com a LGP. Esta articulação irá facilitar a inserção das crianças no jardim-de-infância, num grupo em que seja estimulado o uso da língua gestual.

Mediante o referido normativo, existem um conjunto de objectivos que estas escolas de referência devem tentar atingir, nomeadamente:

- “...- Assegurar o desenvolvimento da língua gestual portuguesa como primeira língua dos alunos surdos;
- Assegurar o desenvolvimento da língua portuguesa escrita como segundo língua dos alunos surdos;
- Assegurar às crianças e jovens surdos, os apoios ao nível da terapia da fala, do apoio pedagógico e do reforço das aprendizagens, dos equipamentos e materiais específicos, bem como de outros apoios de que devam beneficiar;
- Organizar e apoiar os processos de transição entre diferentes níveis de educação e ensino;
- Organizar e apoiar os processos de transição para a vida pós-escolar;
- Criar espaços de reflexão e partilha de conhecimentos e experiências, numa perspectiva transdisciplinar de desenvolvimento de trabalho cooperativo, entre profissionais com diferentes formações que desempenham as suas funções com os alunos surdos;
- Programar e desenvolver acções de formação em língua gestual portuguesa, para a comunidade escolar e para os familiares dos alunos surdos;
- Colaborar e desenvolver com as Associações de Pais e com as Associações de Surdos acções de diferentes âmbitos, visando a interacção entre

comunidade surda e a comunidade ouvinte.” (Crespo, Correia, Cavaca, Croca, Breia, & Micaelo, 2008, p.40).

A prossecução destes objectivos deve ser assegurada pelos órgãos de gestão das escolas ou agrupamentos que têm no seu seio escolas de referência.

## Capítulo 3 – Enquadramento Metodológico

### 3.1. – Definição do Problema

Como vimos antes, as orientações teóricas e a legislação portuguesa actual prevêem que os alunos surdos sejam educados em ambiente bilingue, de modo a facilitar o desenvolvimento da língua gestual, da língua escrita e, eventualmente, da língua oral. Para esse efeito, o DL nº3/2008 preconiza a criação, em alguns agrupamentos, de Escolas de Referência para a Educação Bilingue de Alunos Surdos.

Apesar da existência dessas escolas de referência para alunos surdos, inseridas nos diferentes agrupamentos espalhados geograficamente pelo país, existe um considerável número de alunos surdos que, por condições geográficas ou outras, se encontra inserido em turmas do ensino regular, nas escolas básicas.

Este estudo incide sobre o atendimento que é feito aos alunos surdos em Agrupamentos nos quais não existem Escolas de Referência para a Educação Bilingue de Alunos Surdos. Nestes agrupamentos, os alunos surdos são inseridos em turmas do ensino regular e, na maior parte dos casos, os recursos humanos e de equipamento ficam aquém das Escolas de Referência.

Com efeito, na maior parte dos Agrupamentos em que não existem Escolas de Referência para a Educação Bilingue de Alunos Surdos, estes alunos não têm acesso à Língua Gestual Portuguesa (LGP), uma vez que não existem formadores surdos. Assim, estas crianças e jovens que, na sua maior parte, são filhos de pais ouvintes, não adquirem língua gestual, a qual, como vimos no primeiro capítulo, é considerada a sua língua natural. Na impossibilidade de aquisição e desenvolvimento da LGP, os alunos surdos ou ficam sem linguagem e recorrem à mímica e a códigos gestuais familiares ou desenvolvem os rudimentos da linguagem oral sem nunca chegar a dominá-la com um nível mínimo de fluência, pelo que a sua comunicação é sempre deficitária.

Para além disso, a maior parte dos docentes com especialização em Surdez é colocada em Escolas de Referência, pelo que, em muitas situações, o apoio da Educação Especial aos alunos surdos em turmas inclusivas é feito por professores que não são especializados em Surdez, mas noutras problemáticas, como os Problemas de Cognição, os Problemas Motores e a Multideficiência. Estes professores, por muito bem intencionados que sejam, não sabem LGP nem conhecem a especificidade de aprendizagem da linguagem escrita por crianças que não têm linguagem oral ou que não a dominam suficientemente bem. Nestas situações, o apoio

que poderão dar aos professores do ensino regular em cujas turmas os alunos surdos se inserem não será também o mais adequado.

A inclusão dos alunos surdos em Agrupamentos sem Escolas de Referência para a Educação Bilingue de Alunos Surdos pode tornar-se, assim, um problema complexo para os próprios alunos e para os docentes do Ensino Regular e da Educação Especial que os acompanham.

Embora esta situação não seja favorável ao desenvolvimento e aprendizagem dos alunos surdos, compreende-se que não seja possível criar uma Escola de Referência para a Educação Bilingue de Alunos Surdos em todas as regiões do país, sobretudo se tivermos em consideração o facto de, em muitas zonas, o número de crianças surdas ser diminuto. Por outro lado, a frequência de Escolas de Referência muito longe do local de residência é uma situação indesejada por muitos pais, uma vez que as crianças passariam grande parte do seu dia em transportes ou teriam que ir viver para longe da família.

Neste sentido, é importante que os alunos surdos inseridos em Agrupamentos onde não existem Escolas de Referência para a Educação Bilingue tenham, apesar disso, um atendimento adequado às suas necessidades educativas especiais. No entanto, a atenção dos investigadores, decisores, professores e associações de surdos, tem estado concentrada na orientação e forma de organização das Escolas de Referência, pelo que não tem sido muito estudada a situação dos alunos surdos que frequentam turmas inclusivas.

Tendo presentes estas constatações, o presente estudo organiza-se a partir das seguintes questões orientadoras:

- *Qual a perspectiva dos vários agentes educativos dos Agrupamentos sobre os alunos surdos e a sua inclusão nas turmas regulares do 1º CEB?*
- *Como se organizam os Agrupamentos sem Escolas de Referência para Educação Bilingue para dar resposta às necessidades educativas especiais dos alunos surdos no 1º CEB?*
- *Que medidas educativas propõem os professores e que adequações curriculares realizam para responder às NEE dos alunos surdos?*
- *Que recursos existem nos Agrupamentos sem Escolas de Referência para Educação Bilingue para dar resposta às necessidades educativas especiais dos alunos surdos?*

### **3.2. – Objectivos e natureza do Estudo**

Tendo em conta as questões anteriores, este estudo visa conhecer as respostas educativas desenvolvidas pelos Agrupamentos sem Escolas de Referência para Educação Bilingue para os alunos surdos. Para a sua realização, centrámo-nos nas respostas educativas a nível do 1.º Ciclo do Ensino Básico e definimos os objectivos seguintes:

- *Conhecer a percepção dos vários agentes educativos (directores ou elementos de órgãos de gestão, docentes que trabalham com alunos surdos) sobre a inclusão dos alunos surdos em turmas regulares do 1º CEB;*
- *Conhecer as formas de organização desenvolvidas pelos Agrupamentos sem Escolas de Referência para dar resposta aos alunos surdos do 1º CEB em situação de inclusão;*
- *Identificar as medidas educativas especiais seleccionadas para resposta às necessidades dos alunos surdos em turmas inclusivas do 1º CEB e as formas de adequação curricular desenvolvidas nesse contexto;*
- *Identificar as necessidades dos Agrupamentos sem Escolas de Referência para Educação Bilingue para dar resposta às Necessidades Educativas Especiais dos alunos surdos.*

Pretendemos pois conhecer a organização e as orientações dos agrupamentos face à inclusão dos alunos surdos, assim como os recursos humanos, técnicos e materiais necessários para dar resposta a estes alunos. Para obter este conhecimento, procurámos saber o que pensavam os profissionais de educação envolvidos no processo educativo dos alunos surdos em situação de inclusão.

Neste sentido, o presente estudo insere-se no paradigma interpretativo, uma vez que pretende conhecer a perspectiva dos sujeitos sobre este assunto e o sentido que conferem às suas práticas. Assim, recorreremos a uma abordagem essencialmente qualitativa, não obstante o recurso pontual a quantificações, para compreensão das tendências gerais dos resultados.

Optámos por este tipo de estudo, por entendermos que a abordagem qualitativa é a forma adequada para entender a natureza de um fenómeno social (Richardson, 1999).

Segundo Bogdan e Biklen (1994), o método de investigação qualitativa tem já uma consolidada tradição no campo educacional. Bell (1997) refere que “os investigadores que adoptam uma perspectiva qualitativa estão mais interessados em compreender as percepções individuais do mundo” (p.20). Na verdade, com este tipo de investigação não se pretende produzir resultados generalizáveis, mas compreender em profundidade a realidade em estudo.

Procurámos, utilizando esta metodologia, descrever a complexidade do problema levantado, procurando analisar a interacção de diversas variáveis, assim como compreender e classificar processos vivenciados pelos participantes no estudo. Para tal, como requisitos essenciais destacamos os elencados por Bogdan e Bicklen (1994), quando referem que a investigação qualitativa é essencialmente descritiva e indutiva, atribuindo importância ao significado que os actores dão às suas práticas.

Retomando Bell, J. (1997), para se levar à prática um projecto de investigação:

“Será preciso seleccionar um tópico, identificar os objectivos do trabalho, planear e delinear a metodologia adequada, escolher os instrumentos de pesquisa, negociar o acesso a instituições, material e indivíduos; será também necessário recolher, analisar, apresentar, a informação e, finalmente, produzir um relatório ou dissertação bem redigidos.” (1997, p. 13)

Tendo em conta os objectivos atrás enunciados, o estudo tem um carácter exploratório e descritivo. Este carácter exploratório facilita a familiarização do investigador com um assunto que, como referimos antes, tem sido pouco estudado, permitindo assim uma melhor compreensão da problemática do objecto de estudo (De Ketele e Roegiers, 1999). Por outro lado, trata-se de um estudo descritivo, já que procura “estudar, compreender e explicar a situação actual do objecto de investigação” (Carmo e Ferreira, 2008: 231) e a recolha de dados visa encontrar respostas para as questões de partida. Como estes autores afirmam, os dados da investigação descritiva são normalmente recolhidos através de questionários ou entrevistas e a informação assim obtida incide sobre opiniões, atitudes, condições, etc. Para tal, é necessário definir a população-alvo e construir um instrumento de recolha de dados que seja pertinente em relação aos objectivos do estudo (Carmo e Ferreira, 2008).

### **3.3. Técnicas de Recolha e Análise da Informação**

#### **3.3.1. Entrevista**

De acordo com os objectivos e a natureza do estudo, atrás descritos, optámos pela realização de entrevistas. A entrevista é uma técnica de recolha de informação relevante relacionada com determinado tópico ou tema, escolhendo-se os

entrevistados em função do seu conhecimento da realidade, como nos refere Estrela (1994).

Bell (1997) citando Moser e Laton (1971), refere que se trata de uma técnica que se traduz por “uma conversa entre entrevistador e um entrevistado que tem o objectivo de extrair determinada informação do entrevistado” (p.11). Segundo esta autora, recorrendo à entrevista, o investigador “pode aprofundar motivos e sentimentos, coisa que o inquérito nunca poderá fazer, a forma como determinada resposta é dada (o tom de voz, a expressão facial, a hesitação, etc.) pode fornecer informações que uma resposta escrita nunca revelaria.” (Bell, 1997, p.118).

Bogdan e Biklen (1994) referem que a entrevista pode ter duas formas possíveis, uma primeira onde se constitui como estratégia dominante na recolha de dados e uma outra que se complementa com a observação participante, análise de documentos e outras técnicas.

Optámos pela entrevista como técnica de recolha de dados na forma dominante, por entendermos que esta nos permitiria conhecer em profundidade as concepções dos actores sobre o tema em estudo, bem como comparar as opiniões dos diferentes grupos profissionais (directores e elementos dos órgãos de gestão de Agrupamentos sem Escolas de Referência; docentes que trabalham com alunos surdos em situação de inclusão), acautelando a variedade e flexibilidade das questões a introduzir no guião.

A escolha pela entrevista semi-estruturada permitiu a elaboração de um guião que oferecia alguma abertura no que diz respeito às questões, dando-nos a possibilidade de obtenção de dados passíveis de serem categorizados e comparados. Com efeito, as entrevistas semi-directivas ou semi-estruturadas pressupõem um esquema prévio mas flexível quanto à ordem e forma de abordagem do tema (Ghiglione e Matalon, 1993) As entrevistas deste tipo estruturam as respostas do entrevistado, já que lhe propõem um quadro de referências genérico; em simultâneo, permitem que o entrevistado aborde esse quadro referencial do modo que lhe é próprio, introduzindo as suas próprias referências face ao assunto. Um guião elaborado deste modo permite pois que, durante a entrevista, as questões sejam reformuladas de acordo com as respostas dos entrevistados ou que sejam clarificadas, tendo em conta o *feed-back* dos mesmos.

Assim, elaborámos um guião organizado em blocos temáticos, objectivos específicos e um formulário orientador de questões (Estrela, 1994). Mediante os destinatários da entrevista, alterámos algumas das questões, embora mantendo os mesmos blocos, direccionando as mesmas no sentido do objectivo do estudo.

Conforme se pode observar nos quadros (Quadro 1 e Quadro 2) apresentados nas páginas seguintes, foram considerados 3 blocos, de acordo com os temas a abordar.

Na realização das entrevistas, assumimos uma atitude compreensiva, facilitadora de um diálogo aberto e franco, tentando não induzir os entrevistados, no que diz respeito à direcção das suas respostas.

Seguindo alguns critérios metodológicos, contactámos pessoalmente os entrevistados, primeiramente de modo informal e posteriormente de modo formal, explicitando os moldes da entrevista. Numa primeira fase, todos os indivíduos contactados revelaram disponibilidade para as entrevistas, situação que não se concretizou aquando o agendamento das entrevistas teve lugar. Dos treze indivíduos contactados, somente obtivemos dez entrevistas. Essa indisponibilidade foi salvaguardada pelos próprios, alegando motivos pessoais e profissionais (embora tenhamos agendado varias datas para a realização das entrevistas).

No quadro seguinte apresentamos o guião das entrevistas aos elementos de órgãos de gestão (de topo e intermédia) de Agrupamentos sem Escolas de Referência.

Quadro n.º 1: Guião de Entrevista a Directores e Coordenadores de Educação Especial

<b>Designação dos Blocos</b>	<b>Objectivos Específicos</b>	<b>Formulário de questões</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Legitimação da entrevista</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Legitimar a entrevista</li> <li>• Recolher dados para caracterização socioprofissional</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Explicar os objectivos do estudo e da entrevista;</li> <li>• Garantir a confidencialidade dos dados e o anonimato;</li> <li>• Solicitar a gravação da entrevista;</li> <li>• Solicitar os dados socioprofissionais para caracterização dos participantes (ficha);</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Inclusão de alunos com problemas de audição ou surdez</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecer a percepção do entrevistado sobre a inclusão</li> <li>• Conhecer a percepção do entrevistado sobre a inclusão de alunos com problemas de audição ou surdez</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O que pensa sobre a inclusão de alunos com NEE nas estruturas regulares de ensino? (vantagens e inconvenientes)</li> <li>• Que condições considera essenciais para que a inclusão desses alunos seja bem sucedida?</li> <li>• O que pensa da inclusão de alunos surdos nas turmas regulares? E da inclusão de alunos com alguns problemas de audição?</li> <li>• Considera que a inclusão dos alunos surdos tem características diferentes da inclusão dos outros alunos com NEE?</li> <li>• Considera que deveria existir no seu agrupamento uma escola de referência para alunos surdos?</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Organização do Agrupamento para responder às NEE dos alunos com problemas de audição ou surdez</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Caracterizar o tipo de atendimento aos alunos com NEE realizado no Agrupamento</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Quais as orientações do Agrupamento para fazer face à inclusão de alunos com necessidades educativas especiais?</li> <li>• Como está organizada a resposta da Educação Especial?</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Caracterizar o tipo de atendimento aos alunos com problemas de audição e surdos.</li> <li>• Conhecer a forma de elaboração do PEI</li> <li>• Identificar as formas de adequação curricular mais utilizada para alunos surdos em turmas inclusivas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Como são referenciadas as crianças com problemas de audição e surdos)?</li> <li>• Neste Agrupamento, como se realiza o atendimento aos alunos com problemas de audição e alunos surdos?</li> <li>• Que recursos existem no Agrupamento para fazer face à inclusão de alunos com problemas de audição e alunos surdos?</li> <li>• Que parcerias são estabelecidas?</li> <li>• Quais as necessidades específicas do agrupamento para uma resposta mais eficaz à inclusão de alunos com problemas de audição e alunos surdos?</li> <li>• Quem elabora o PEI?</li> <li>• Quem coordena esse trabalho?</li> <li>• Em que periodicidade é analisado e reformulado o PEI?</li> <li>• Que níveis de envolvimento têm os diferentes departamentos no estabelecer de medidas educativas especiais, para fazer face à inclusão de alunos com problemas de audição e alunos surdos?</li> </ul> <p>(Apenas para os coordenadores de EE)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Quais são as principais adequações curriculares que é necessário fazer para os alunos com problemas de audição ou surdez poderem acompanhar o currículo comum?</li> </ul>
--	--	--

O quadro 2 mostra o guião da entrevista a docentes do Ensino Regular e da Educação Especial que trabalham com alunos surdos em Agrupamentos sem Escolas de Referência.

Quadro n.º 2: Professores Titulares e Professores de Educação Especial

Designação dos Blocos	Objectivos Específicos	Formulário de questões
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Legitimação da entrevista</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Legitimar a entrevista</li> <li>• Recolher dados para caracterização socioprofissional</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Explicar os objectivos do estudo e da entrevista;</li> <li>• Garantir a confidencialidade dos dados e o anonimato;</li> <li>• Solicitar a gravação da entrevista;</li> <li>• Solicitar os dados socioprofissionais para caracterização dos participantes (ficha);</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Inclusão de alunos com problemas de audição ou surdez</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecer a percepção do entrevistado sobre a inclusão</li> <li>• Conhecer a percepção do entrevistado sobre a inclusão de alunos com problemas de audição ou surdez</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O que pensa sobre a inclusão de alunos com NEE nas estruturas regulares de ensino? (vantagens e inconvenientes)</li> <li>• Que condições considera essenciais para que a inclusão desses alunos seja bem sucedida?</li> <li>• O que pensa da inclusão de alunos surdos nas turmas regulares? E da inclusão de alunos com alguns problemas de audição?</li> <li>• Considera que a inclusão dos alunos surdos tem características diferentes da inclusão dos outros alunos com NEE?</li> <li>• Considera que deveria existir no seu agrupamento uma escola de referência para alunos surdos?</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Organização do Agrupamento para responder às NEE dos alunos com problemas de audição ou surdez</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Caracterizar o tipo de atendimento aos alunos com NEE realizado no Agrupamento</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Quais as orientações do Agrupamento para fazer face à inclusão de alunos com necessidades educativas especiais?</li> <li>• Como está organizada a resposta da Educação Especial?</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Caracterizar o tipo de atendimento aos alunos com problemas de audição e surdos.</li>   <li>• Conhecer a forma de elaboração do PEI</li>   <li>• Identificar as formas de adequação curricular mais utilizada para alunos surdos em turmas inclusivas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Neste Agrupamento, como se realiza o atendimento aos alunos com problemas de audição e alunos surdos?</li> <li>• Que recursos existem no Agrupamento para fazer face à inclusão de alunos com problemas de audição e alunos surdos?</li> <li>• Que parcerias são estabelecidas?</li> <li>• Quais as necessidades específicas do agrupamento para uma resposta mais eficaz à inclusão de alunos com problemas de audição e alunos surdos?</li> <li>• Quem elabora o PEI?</li> <li>• Como são referenciadas as crianças com necessidades educativas especiais (alunos com problemas de audição e surdos)?</li> <li>• Quem coordena esse trabalho?</li> <li>• Com que periodicidade é analisado e reformulado o PEI?</li> <li>• Que níveis de envolvimento têm os diferentes departamentos no estabelecer de medidas educativas especiais, para fazer face à inclusão de alunos com problemas de audição e alunos surdos?</li> <li>• Que adequações curriculares são realizadas para os alunos surdos ao nível das competências, objectivos e conteúdos?</li> <li>• Que adequações se realizam ao nível das estratégias, actividades e recursos?</li> <li>• Que adequações se realizam ao nível da avaliação?</li> <li>• Que dificuldades encontra no ensino de alunos surdos ou com problemas de audição inseridos nas salas de aula regulares?</li> </ul>
--	--	---

Recorremos ao uso do gravador de forma a registar as entrevistas, situação que não influenciou a realização das mesmas. Estabelecemos o compromisso da confidencialidade dos dados no sentido de salvaguardar o anonimato das instituições e dos intervenientes em causa.

As entrevistas realizaram-se entre o mês de Janeiro e o mês de Maio do ano de dois mil e onze. A duração média foi de 35 a 55 minutos. Duas das entrevistas foram realizadas em gabinetes de Educação Especial, uma realizou-se no gabinete do director de um dos agrupamentos, duas em sala de aula num dos agrupamentos, duas na sala de uma unidade de ensino estruturado e três nas residências dos intervenientes. Em qualquer dos espaços mencionados, procurámos que as entrevistas ocorressem sem qualquer tipo de constrangimentos externos, permitindo sempre a total liberdade aos entrevistados.

Retomamos Bogdan e Biklen (1994) quando referem que “em estudos que envolvem entrevistas longas com um ou poucos sujeitos, é frequente os investigadores conhecerem o sujeito antes da investigação começar” (p.135), o que pode contribuir para o estabelecimento de um diálogo franco e aberto.

Terminadas as entrevistas foi transcrito o respectivo Protocolo. Apresentamos em anexo, como exemplo, o protocolo de quatro das dez entrevistas realizadas: uma a um Director de Agrupamento, uma a um Coordenador da Educação Especial, uma a

um docente titular de turma do 1º CEB e uma a um docente de Educação Especial (Anexos III, IV, V, VI), as quais correspondem à transição integral do que foi dito.

### **3.3.2. Análise de Conteúdo**

A análise de conteúdo é uma das técnicas de pesquisa mais usadas em Ciências Sociais, tendo surgido nas décadas 20 e 30 do Sec. XX. Por volta dos anos 40-50, Lasswell e Berelson (1954) manifestam intenção de trabalhar com amostras reunidas de maneira sistemática e de validar os procedimentos e os resultados, assim como a fidelidade dessa sistematização. (Bardin, 2008).

Com as diferentes abordagens dos vários investigadores ao longo do século XX, a técnica de análise de conteúdo evolui, ganhando um maior campo de acção e desenhando novas formas de acesso à interpretação dos dados. Assim, em 1952, Berelson (cit in Bardin, 2008, p.20) definia a análise de conteúdo como “uma técnica de investigação que permite a descrição objectiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto das comunicações”, mas em 1980, Krippendorf (cit in Bardin, 2008) considerava-a como uma técnica que permitia fazer inferências válidas e controladas, a partir das manifestações verbais dos sujeitos.

A análise de conteúdo, segundo Bardin (2008) define-se como um “conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens.” (p.40), tendo por finalidade explicar e sistematizar o conteúdo da mensagem e o significado desse conteúdo, por meio de deduções lógicas e justificadas tendo como o emissor da mensagem, bem como o contexto e os efeitos dessa mesma mensagem. Neste sentido, “a intenção da análise de conteúdo é a própria inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (...), inferência essa que recorre a indicadores (quantitativos ou não)” (Bardin, 2008, p. 40).

Ferreira (2003) reforça essa ideia quando, a partir da abordagem de Bardin (1977), relaciona as possibilidades de uso da análise de conteúdo ir além dos significados óbvios e da leitura simples do real, atribuindo relevância aos comportamentos verbais e não verbais manifestados pelos portadores da mensagem.

Ainda segundo Bardin (2008), o tratamento dos dados é baseado no desmembramento do texto em unidades, descobrindo diferentes núcleos de sentido que constituem a comunicação, para um posterior reagrupamento em classes ou categorias. Esta categorização pode ser realizada por procedimentos dedutivos ou indutivos. No primeiro caso, o quadro de categorização é pré-definido a partir do referencial teórico e dos objectivos da investigação; no segundo caso, as categorias

são emergentes ou abertas, organizando-se e reorganizando-se a partir do material em análise até que o quadro de categorização estabilize.

Bardin (2008) refere ainda que a análise de conteúdo se realiza por fases, sendo a primeira a fase da descrição ou preparação do material. Esta fase de pré-análise inclui como etapas principais: a leitura flutuante (primeiras leituras de contacto com os textos), a escolha dos documentos (no caso de documentos já existentes e não produzidos directamente no âmbito da investigação), a formulação das hipóteses e objectivos, a referenciação dos índices e elaboração dos indicadores (a frequência de aparecimento) e a preparação do material.

Na fase de exploração do material, Bardin (2008) estabelece uma primeira etapa de codificação, na qual são elaboradas os recortes em unidades de contexto e em unidades de registo<sup>25</sup>, seguida da fase de categorização, baseada nos seguintes princípios: **exclusão mútua**, **homogeneidade**, **pertinência**, **objectividade**, **fidelidade e produtividade**.

Por fim, temos a interpretação, que permite que os conteúdos recolhidos se constituam em dados quantitativos e/ou análises reflexivas.

Na análise de conteúdo que efectuámos, não foi necessário seleccionar o material, uma vez que os respectivos protocolos foram elaborados para o efeito, pelo que, com a transcrição de todas as entrevistas efectuadas, obtivemos o *corpus* da análise.

Procedemos numa primeira fase à leitura flutuante, lendo os protocolos das entrevistas, de forma a inteirarmo-nos do seu conteúdo e colocarmos as hipóteses de categorização.

Para esta categorização utilizámos procedimentos indutivos ou emergentes, criando as categorias a partir do material em análise. Contudo, tivemos por base os blocos temáticos do guião, o que permitiu garantir a pertinência da análise em relação aos objectivos do estudo.

Assim, de acordo com os objectivos do estudo e mediante os blocos temáticos criados no guião das entrevistas, procedemos ao recorte da primeira entrevista nas respectivas unidades de registo. Como unidades de registo considerámos fragmentos de texto com significado autónomo, que se podem apresentar como uma frase, uma parte da frase ou um conjunto de frases, correspondendo a uma única unidade de significação.

---

<sup>25</sup> De acordo com Bardin (2002), *unidade de registo* (UR), apesar de poder assumir uma dimensão variável, é a unidade semântica mínima que se liberta do texto, podendo ser uma palavra chave, um tema, objectos, personagens, etc. Já *unidade de contexto* (UC), é a parte de texto necessária para fazer compreender a unidade de registo

A partir do recorte das unidades de registo foram criados os indicadores, os quais correspondem à redução das unidades de registo em expressões-chave, de modo a podermos agrupar e comparar com o discurso dos restantes entrevistados, tentando mantermo-nos fiéis às ideias originais de cada um dos inquiridos.

Considerámos cada uma das entrevistas como unidade de contexto e a ela recorreremos sempre que necessário para clarificar o sentido das unidades de registo, de modo a que a criação de indicadores não se afastasse da intenção do entrevistado.

Como unidade de enumeração utilizámos a unidade de registo.

De acordo com os temas definidos em guião da entrevista, organizámos os indicadores em categorias e subcategorias emergentes, que foram agrupadas consoante a semelhança ou diferença de conteúdo (Carmo e Ferreira, 2008), tendo o cuidado de assegurar os princípios de homogeneidade<sup>26</sup> e de exclusão mútua<sup>27</sup> estabelecidos por Bardin (2008), de modo a garantir a validade da análise efectuada.

Procedemos assim à operação de recorte das restantes entrevistas em unidades de registo, subcategorias e categorias, integrando-as nos respectivos temas, de acordo blocos temáticos das entrevistas. Esta estrutura permitiu-nos a comparação do discurso dos entrevistados, agrupando-os em conteúdos semelhantes mas com diferentes formas de afirmação. Que resultou na constituição dos indicadores para a grelha de análise das entrevistas. Sempre que se considerou necessário, reformulou-se as subcategorias já criadas.

De modo a efectuarmos uma organização lógica dos temas, categorias e subcategorias, a grelha de análise foi alvo de uma revisão cuidadosa e criteriosa, que resultou numa grelha síntese (Anexo IX), após a codificação e categorização de todas as entrevistas.

No que concerne à fidelidade de categorização, esta foi assegurada por uma repetição de procedimento sobre uma das entrevistas, espaçada no tempo (fidelidade intra-observador) e recorrendo a opiniões externas no que respeita à análise de uma das entrevistas, obtendo-se um índice de concordância aceitável<sup>28</sup> (fidelidade inter-observadores).

---

<sup>26</sup> Num mesmo conjunto de categorias só pode existir uma dimensão de análise (Bardin, 2008)

<sup>27</sup> Cada indicador não pode ser incluído em mais do que uma categoria (Bardin, 2008)

<sup>28</sup> O qual deve ser superior a 75%, de acordo com Ghiglione e Matalon (1993)

### 3.4. Caracterização dos Participantes

Neste ponto do trabalho, apresentaremos uma caracterização dos participantes de forma a obtermos uma compreensão acerca dos papéis assumidos por cada um na comunidade escolar, da qual faremos também uma breve caracterização.

Por conveniência geográfica, foram escolhidos três agrupamentos cujas escolas recebem crianças surdas<sup>29</sup>, e/ou com problemas de audição<sup>30</sup> mas nos quais não existem Escolas de Referência para a Educação Bilingue de Alunos Surdos.

Os três agrupamentos situam-se no Concelho de Mafra. Este é um dos dezasseis concelhos que constituem o distrito de Lisboa, encontrando-se delimitado pelos concelhos de Torres Vedras, Sintra, Loures, Sobral de Monte Agraço, arruda dos Vinhos e ainda, pelo Oceano Atlântico.

O Concelho de Mafra, pelas suas condições naturais, económicas sociais e culturais, tem-se revelado local privilegiado de escolha para fixação das populações de áreas limítrofes da cidade de Lisboa. Ultimamente, a par desta localização privilegiada, o desenvolvimento da rede viária e o grande aumento da densidade de construção têm contribuído para o aumento da população jovem do concelho e consequentemente, para o aumento da população em idade escolar.

No quadro seguinte apresentamos informações relativas à caracterização dos agrupamentos e que julgamos pertinentes para o nosso estudo. Para preservar a identidade dos participantes, foi-lhes atribuído um código. Assim: Agrupamento 1, Agrupamento 2 e Agrupamento 3.

---

<sup>29</sup> Segundo Nunes (1999) a audição define-se segundo o seu grau e tipo, existindo três tipos de hipoacúsia: a de transmissão, a neuro-sensorial e a mista, sendo o grau de hipoacúsia definido segundo a classificação BIAP (1997) em grau ligeiro quando a perda média se situa entre 20 e 39 db; de grau moderado entre 40 e 69 db; de grau severo de 70 a 99 db e de grau profundo acima de 100 db.(p.21). Também Lindem (2006), classifica a surdez quando à localização da alteração, referindo que esta poderá ser condutiva, neuro-sensorial, mista e central. No que se refere à condutiva, acontece quando existe interferências na transmissão do som do ouvido externo e médio para o ouvido interno. No que concerne à neuro-sensorial, esta ocorre quando a alteração está localizada no ouvido interno, envolvendo o órgão de Corti (lesão sensorial), e/ou nas fibras do nervo auditivo. Quanto à classificação mista, esta acontece quando existe um componente condutivo associado a um neuro-sensorial. Na perda auditiva central, ocorre quando existe uma lesão do troco cerebral até as regiões subcorticais e córtex cerebral.

<sup>30</sup> Tendo em conta que nem sempre a classificação audiológica é indicativa do funcionamento real das pessoas com surdez, a maior parte dos autores actuais usa o termo “Surdos” para designar as pessoas que dependem essencialmente da visão no seu contacto com o mundo, que comunicam preferencialmente em língua gestual e que estão ligados à comunidade de surdos. Designam como tendo problemas de audição os surdos parciais, uma vez que estes comunicam sobretudo através da língua oral e não se identificam com a comunidade de surdos.

Podemos então observar que qualquer dos agrupamentos é contituído por uma escola sede, onde funcionam o 2.º e 3.º ciclo, Jardins de Infância e escolas do 1.º Ciclo do ensino básico.

Quadro 3: Caracterização dos Agrupamentos

<b>Agrupamento</b>	<b>Número de escolas</b>	<b>Número de alunos</b>	<b>Número de Professores</b>	<b>Números de alunos com surdez e/ou problemas de audição</b>
1	5 Jardins de Infância 4 Centros Educativos de 1. Ciclo 1 Escola EB 2, 3 Ciclo	1960	149	3
2	4 Jardins de Infância 5 Centros Educativos EB 1. Ciclo 1 Escola EB 2, 3 Ciclo	2547	261	4
3	4 Jardins de Infância 5 Centros Educativos EB 1. Ciclo 1 Escola EB 2, 3 Ciclo	1481	152	3

Como se pode verificar os três agrupamentos têm inseridos nas suas escolas alunos com surdez e/ou problemas de audição. Dado o universo de alunos, porém, podemos aferir que o número de alunos surdos não é muito significativo.

Do universo de docentes existentes nos agrupamentos procurámos escolher elementos que nos pudessem perspectivar os objectivos do estudo.

Os participantes foram escolhidos pelos papéis que desempenham nos respectivos Agrupamentos, procurando-se abranger profissionais com diferentes funções e perspectivas que pudessem fornecer informação útil e pertinente em relação ao objectivo do estudo. Neste sentido e tendo em conta a importância que a liderança das escolas pode ter no processo de inclusão, como vimos no 1º capítulo, considerámos necessário entrevistar não apenas os docentes directamente implicados no trabalho com alunos surdos, mas também representantes de órgãos de gestão dos Agrupamentos.

Assim, procurámos entrevistar um leque diversificado de agentes educativos:

- Professores em cargos de gestão de topo (2 directores de Agrupamento de escolas);
- Professores em cargos de gestão intermédia (2 coordenadores do grupo de docência da Educação Especial e 1 coordenador do conselho de Docentes do 1º CEB);

- Professores de Educação Especial que apoiam alunos surdos (3);
- Professores de ensino regular do 1º CEB leccionando em turmas com alunos surdos (2).

De acordo com o que ficou exposto no ponto anterior, entrevistámos dez profissionais de educação, os quais pertencem ao quadro de docentes de três Agrupamentos distintos, embora com aproximação geográfica.

Como se pode ver no quadro seguinte, o número de professores entrevistados não é igual em todos os agrupamentos. Na verdade, pretendíamos entrevistar o mesmo número de participantes por Agrupamento, mas tal não possível, uma vez que, como referimos antes, alguns dos docentes contactados manifestaram indisponibilidade, alegando motivos pessoais e/ou profissionais.

Quadro 4: Número de entrevistados

<b>Entrevistámos</b>	<b>Agrupamento 1</b>	<b>Agrupamento 2</b>	<b>Agrupamento 3</b>
<b>Director</b>	1	1	
<b>Coordenador de Educação Especial</b>	1	1	
<b>Professor de Educação Especial</b>	1	1	1
<b>Professor Titular</b>	1	1	
<b>Coordenador de Conselho de Docentes</b>	1		

De forma a recolhermos dados pessoais e profissionais de todos os entrevistados envolvidos no presente estudo foi preenchida uma ficha de caracterização (ANEXO II) antes da realização das entrevistas, complementada durante as mesmas. Os dados foram recolhidos mediante um compromisso de confidencialidade e anonimato.

De forma a preservarmos a identidade dos participantes, foi-lhes atribuído um código pessoal. Assim aos directores inquiridos foram dados os seguintes códigos **D1** e **D2**; aos coordenadores de grupo de educação especial foram atribuídos os

seguintes códigos: **CEE1** e **CEE2**; os professores de educação especial foram codificados por **PEE1**, **PEE2** e **PEE3**; aos professores titulares atribuímos os códigos: **PT1** e **PT2** e ao coordenador de conselho de docentes **CCD1**.

Estes códigos foram utilizados para caracterizarmos os inquiridos, assim como para a análise e apresentação dos dados das entrevistas.

Apresentamos no quadro seguinte os dados dos elementos entrevistados.

Quadro 5: Caracterização dos participantes que colaboraram no estudo

Participantes	Sexo	Idade (anos)	Habilitações Académicas	Tempo de serviço	Funções
D1	Masculino	52	Licenciatura	25 anos	Director
D2	Feminino	54	Licenciatura	27 anos	Director
CEE1	Feminino	49	Licenciatura Especialização EE	23 anos	Coordenador de Educação Especial
CEE2	Masculino	52	Licenciatura Especialização EE	25 anos	Coordenador de Educação Especial
PEE1	Feminino	38	Licenciatura Especialização EE	13 anos	Professor de E. Especial
PEE2	Masculino	40	Licenciatura Especialização EE	15 anos	Professor de E. Especial
PEE3	Feminino	34	Licenciatura Especialização EE Mestrado	8 anos	Professor de E. Especial
PT1	Feminino	45	Licenciatura	22 anos	Professor Titular
PT2	Feminino	37	Licenciatura	10 anos	Professor Titular
CCD1	Masculino	46	Licenciatura Mestrado Doutoramento	20 anos	Coordenador de Conselho de Docentes

Como se pode verificar temos seis elementos inquiridos do sexo feminino e quatro do sexo masculino, existindo uma média de idades de 44,7 anos. Relativamente ao tempo de serviço, a média é de 18,8 anos.

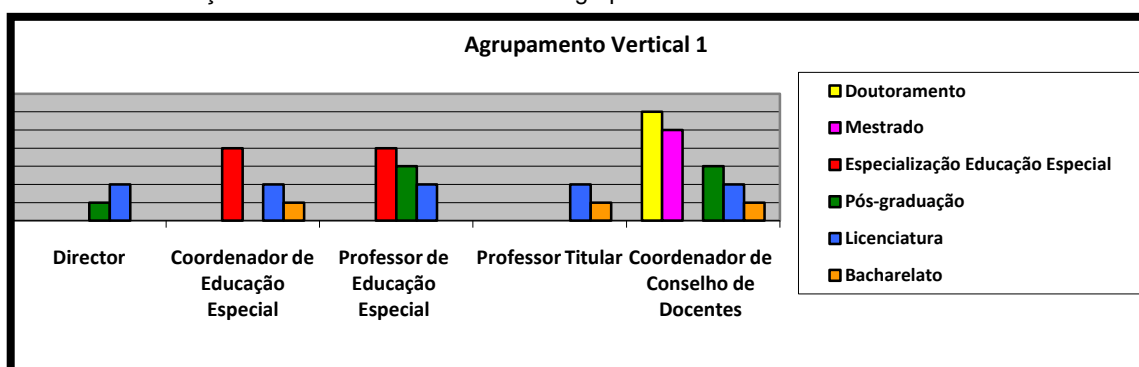
Relativamente às funções desempenhadas nos agrupamentos, podemos verificar que dois dos elementos desempenham as funções de director; três as funções de professores de educação especial; dois a função de coordenadores do

grupo de educação especial; dois a função de professor titular e um a função de coordenador de conselho de docentes.

Obtivemos a informação que oito dos elementos entrevistados possuem uma licenciatura e que dois dos elementos inquiridos possuem um mestrado, sendo que um dos docentes realizou também o doutoramento.

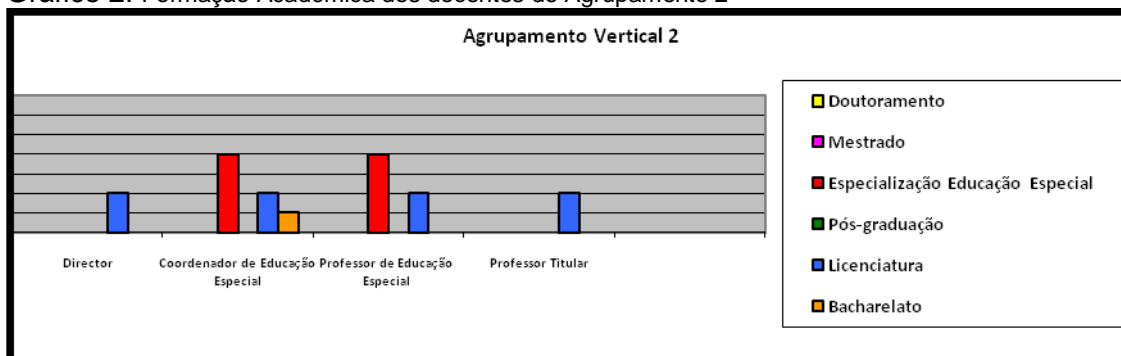
Nos gráficos seguintes apresentamos os dados relativos à formação dos docentes entrevistados por Agrupamentos.

Gráfico 1: Formação Académica dos docentes do Agrupamento 1



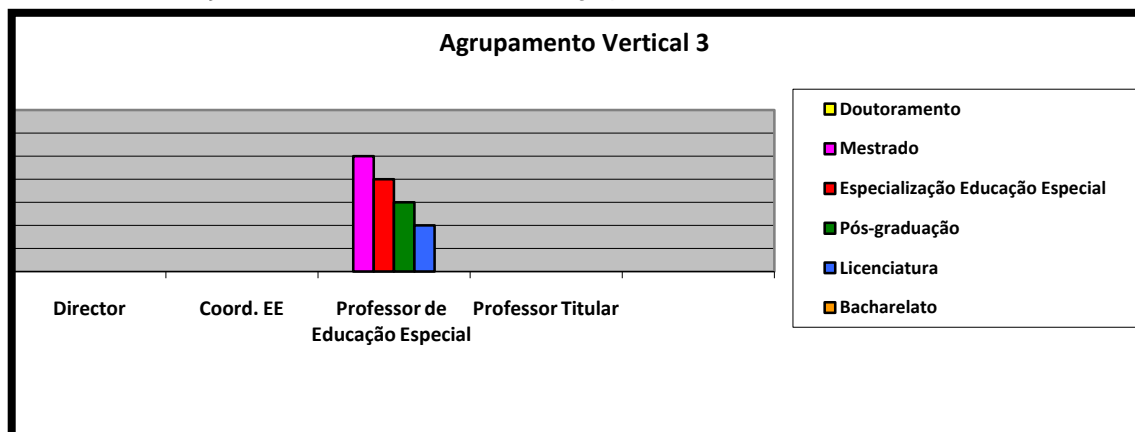
Como se pode verificar, todos os docentes têm licenciatura e um deles possui ainda um mestrado e um doutoramento. Os docentes ligados à Educação Especial são especializados nesta área.

Gráfico 2: Formação Académica dos docentes do Agrupamento 2



Também aqui é possível perceber que os docentes são todos detentores de licenciatura e que os docentes de Educação Especial têm a especialização correspondente.

Gráfico 3: Formação Académica dos docentes do Agrupamento 3



Em síntese, o grau académico mínimo dos participantes reporta à licenciatura e o grau mais elevado refere-se a um doutoramento. No que respeita aos participantes com funções de direcção de agrupamento aferimos serem possuidores de licenciatura relacionada com Gestão e Administração Escolar. Relativamente aos participantes, Coordenadores de Educação Especial e Professores de Educação Especial obtivemos a informação que todos são possuidores de especialização em educação especial, embora em domínios distintos, possuindo um dos professores um mestrado no ramo da surdez e um outro o curso nível dois de Língua Gestual Portuguesa.

Um dos factores relevantes para este estudo prende-se com o facto dos elementos entrevistados desempenharem funções directas ou indirectas<sup>31</sup> com os alunos surdos e/ou com problemas de audição nos respectivos agrupamentos. Nos quadros seguintes poderemos observar, por Agrupamento, a informação recolhida perante esse aspecto.

Quadro 6: Trabalho directo com alunos surdos do Agrupamento 1

Agrupamento 1	Número de alunos surdos e/ou com problemas de audição: <b>3</b>	
	Trabalha directamente com alunos surdos e/ou com problemas de audição	Trabalha indirectamente com alunos surdos e/ou com problemas de audição
<b>D1</b>	-	-
<b>CEE1</b>	-	3
<b>PEE1</b>	1	-
<b>PT1</b>	1	-

<sup>31</sup> Considerou-se trabalho indirecto com alunos surdos o desempenho de funções de coordenação e supervisão das respostas educativas a todos os alunos com NEE, incluindo portanto os alunos surdos.

<b>CCD1</b>	-	1
-------------	---	---

Como se pode verificar, somente dois dos entrevistados trabalham directamente com um dos alunos com surdez do agrupamento 1, respectivamente a professora titular (PT) e a professora de EE. No que concerne aos outros elementos verificamos que dois trabalham indirectamente com os alunos surdos do agrupamento, embora em situações diferentes. A coordenadora de EE trabalha indirectamente com todos os alunos surdos do agrupamento, ao invés o coordenador de conselho de docentes do 1.º ciclo, que apenas trabalha indirectamente com um aluno surdo, pois trata-se de o único ainda matriculado no 1.º ciclo.

Quadro 7: Trabalho directo com alunos surdos do Agrupamento 2

<b>Agrupamento 2</b>	Número de alunos surdos e/ou com problemas de audição: <b>4</b>	
	Trabalha directamente com alunos surdos e/ou com problemas de audição	Trabalha indirectamente com alunos surdos e/ou com problemas de audição
<b>DM2</b>	-	-
<b>CEE2</b>		4
<b>PEE2</b>	1	
<b>PT2</b>	1	

Como podemos verificar, também neste agrupamento temos dois dos entrevistados a trabalhar directamente com alunos surdos, nomeadamente o PT e o professor de EE, que desempenham funções directamente com uma das crianças surdas do agrupamento. Relativamente ao trabalho indirecto com alunos surdos, um dos inquiridos desempenhar funções indirectamente com o número de alunos surdos total do agrupamento em questão.

Quadro 8: Trabalho directo com alunos surdos do Agrupamento 3

<b>Agrupamento 3</b>	Número de alunos surdos e/ou com problemas de audição: <b>3</b>	
	Trabalha directamente com alunos surdos e/ou com problemas de audição	Trabalha indirectamente com alunos surdos e/ou com problemas de audição
<b>PEE3</b>	1	

Também aqui é possível perceber que o docente trabalha directamente com um dos alunos surdos inserido no agrupamento e que esta função prende-se com as funções atribuídas aos professores de educação especial.

Em síntese, as funções atribuídas aos professores de educação especial proporcionam aos profissionais em questão, o trabalho directo com os alunos surdos, assim como as funções atribuídas aos coordenadores de educação especial os remete para funções de desempenho indirecto com estes alunos. Quanto aos professores titulares, estes trabalham directamente com os alunos surdos quando estes fazem parte das turmas que lhes são atribuídas.

## Capítulo 4 – Apresentação e Análise dos Resultados

Organizámos a análise do conteúdo das entrevistas aos participantes num quadro único (Anexo VII). Dada a extensão do quadro, apresentá-lo-emos de modo faseado, fazendo uma primeira abordagem só como os temas, categorias e subcategorias que emergiram das entrevistas elaboradas e posteriormente uma análise mais pormenorizada por tema.

Como o quadro seguinte mostra, organizámos os resultados das entrevistas em dois temas, definidos anteriormente nos blocos temáticos dos guiões da entrevista:

Quadro 9: Resultados gerais da Análise de Conteúdo das Entrevistas

Temas	Categorias	Subcategorias
Inclusão de alunos com NEE	Percepção sobre a inclusão em geral	Aceitação condicionada da inclusão
		Benefícios para os alunos com NEE
		Desvantagens para os restantes alunos
	Percepção sobre a inclusão de alunos surdos e com DA	Dificuldades relativas ao corpo docente
		Dificuldades relativas à comunicação e aprendizagem dos alunos surdos
		Problemas na frequência de escolas de referência pelos alunos surdos do concelho
Organização do AE na resposta às NEE dos alunos	Necessidade de criação de parcerias	Apoio dos técnicos da instituição de EE aos Agrupamentos
		Colaboração do grupo de EE com instituição de EE
	Organização e decisão das medidas educativas especiais para alunos surdos	Critérios de distribuição do serviço docente de apoio a alunos surdos
		Programa Educativo Individual
		Definição das adequações curriculares
		Definição de condições especiais de avaliação

Em cada um desses temas, definiram-se diferentes categorias, emergentes do discurso dos entrevistados. Duas categorias estão relacionadas com o 1º tema, “Inclusão de alunos com NEE”, e duas fazem parte do 2º tema, “Organização do Agrupamento de Escolas na resposta às NEE dos alunos”.

Nos quadros seguintes apresentamos pormenorizadamente o resultado de cada um dos temas com as unidades de registo das subcategorias.

#### 4.1. Inclusão de alunos com NEE

O quadro 10 mostra os resultados gerais do tema “Inclusão de alunos com NEE”.

Quadro 10: 1.º Tema Inclusão de alunos com NEE

Categorias	Subcategorias	UR SC	N.º UR			
		Total	Directores	Coord.	Professores Titulares	Professores Educação Especial
Percepção sobre a inclusão em geral	Aceitação condicionada da inclusão	<b>79</b>	19	23	15	22
	Benefícios para os alunos com NEE	<b>35</b>	7	11	7	10
	Desvantagens para os restantes alunos	<b>25</b>	6	6	9	4
TOTAL		<b>139</b>	32	40	31	36
Percepção sobre a inclusão de alunos surdos e com DA	Dificuldades relativas ao corpo docente	<b>75</b>	17	15	16	27
	Dificuldades relativas à comunicação e aprendizagem dos alunos surdos	<b>72</b>	10	13	19	30
	Problemas na frequência de escolas de referência pelos alunos surdos do concelho	<b>43</b>	6	15	6	16
TOTAL		<b>190</b>	33	43	41	73

Ao analisarmos o quadro relativo ao tema “inclusão dos alunos com NEE”, constatamos que surgiram as categorias: “ Percepção sobre a inclusão em geral” e “Percepção sobre a inclusão de alunos surdos e com Deficiência Auditiva”. Como se pode verificar, os professores inquiridos debruçaram-se mais sobre a segunda categoria, uma vez que esta reúne 57,7% das unidades de registo totais deste tema.

Se analisarmos estes resultados quantitativos por grupos de professores, de acordo com as suas funções, é possível verificar ainda que, enquanto os directores e

os coordenadores apresentam resultados muito semelhantes nas duas categorias, os professores titulares de turmas do 1º CEB e sobretudo os professores de educação especial pronunciaram-se mais sobre a inclusão dos alunos surdos do que sobre a inclusão dos alunos com NEE em geral, o que pode ficar a dever-se ao facto de trabalharem directamente com alunos que apresentam esta problemática.

Nos pontos seguintes, analisamos os resultados de cada uma destas categorias.

#### 4.1.1. Percepção sobre a inclusão em geral

No quadro seguinte apresentamos os resultados relativos à percepção dos docentes sobre a inclusão de alunos com NEE.

Quadro 11 – Percepção sobre a inclusão em geral

Categorias	Subcategorias	Indicadores	Dir.	Coord.	PTT	PEE	UR/i
Percepção sobre a inclusão em geral	Aceitação condicionada da inclusão	Concordância dependente dos recursos humanos e materiais do agrupamento	3	5	3	6	17
		Concordância dependente das problemáticas dos alunos	3	6	3	5	17
		Discordância da inclusão de crianças com deficiência grave	0	2	0	0	2
		Concordância dependente da formação dos professores	6	3	3	4	16
		Conhecimento do perfil educacional e de funcionalidade	3	3	3	4	13
		Concordância dependente dos serviços centrais	4	4	3	3	14
		<b>TOTAL</b>	<b>19</b>	<b>23</b>	<b>15</b>	<b>22</b>	<b>79</b>
	Benefícios para os alunos com NEE	Vantagens da inclusão para os alunos com NEE	4	5	3	4	16
		Desenvolvimento da socialização e participação dos alunos com NEE	3	6	4	6	19
		<b>TOTAL</b>	<b>7</b>	<b>11</b>	<b>7</b>	<b>10</b>	<b>35</b>
	Desvantagens para os restantes alunos	Insatisfação dos pais dos outros alunos	3	4	4	2	13
		Instabilidade na turma gerada pelos alunos com problemas motores graves	3	2	5	2	12
		<b>TOTAL</b>	<b>6</b>	<b>6</b>	<b>9</b>	<b>4</b>	<b>25</b>

Como se pode verificar, nesta categoria surgem 3 subcategorias, das quais a primeira (aceitação condicionada da inclusão) reúne maior número de unidades de registo em todos os grupos profissionais.

Os entrevistados manifestam concordância com a inclusão, afirmando, por exemplo, *“Eu sou a favor, eu concordo com a declaração de Salamanca (...)”* (CEE1) ou *“É uma filosofia com a qual estou de acordo (...)”* (CCD1). No entanto, logo a seguir, fazem depender essa concordância de vários factores, relacionados com a gravidade da problemática das crianças e com o conhecimento do seu perfil de funcionalidade, com a existência de recursos humanos e materiais, com a formação necessária para o efeito e ainda com as respostas dos serviços centrais às necessidades das escolas.

A concordância condicionada por factores intrínsecos ao aluno e ao seu grau de NEE é expressa como os excertos seguintes mostram:

*“ Bem eu, como professor de Educação Especial tenho de defender a inclusão, não é? Em escolas de ensino regular, de qualquer das formas, a inclusão da maneira como ela é feita hoje em dia, são necessários recursos.”* (PEE2)

*“ No entanto é preciso analisarmos. Sou contra a inclusão igual para todos. Sou...porque há situações, há determinadas patologias e determinadas ...Há situações muito graves, que não sei se a inclusão nas escolas regulares de ensino é a melhor resposta, questiono-me porque há situações que precisam tanto de intervenção técnica, que talvez as instituições com o tal paralelismo pedagógico, que são as instituições de ensino especial conseguem garantir que as escolas de ensino regular não conseguem.”* (CEE1)

*“ (...) depende muito daquilo que se tem, depende muito das estruturas físicas, depende muito dos recursos humanos e essa inclusão ser ou não benéfica. Se falarmos num caso de totalmente dependente do adulto, num caso bastante grave de multideficiência. Eu às vezes penso para mim se o estar a tempo inteiro com uma carga horária idêntica a uma carga horária de um aluno dito normal na turma numa escola, se isso é benéfico”* (CEE2)

No que concerne à concordância condicionada pela existência ou não de recursos humanos e materiais, os professores referem, por exemplo:

*“(...) há situações que precisam diariamente de intervenção técnica, não chega só o professor de educação especial.”*(CEE1)

*“ (...) depende dos recursos que existem nesse agrupamento, porque por vezes não existem nem recursos humanos, nem recursos materiais para incluir esse tipo de crianças.”* (PEE1)

Quanto à concordância condicionada pela formação de professores (ou a falta dela), os inquiridos expressam-se como os excertos seguintes ilustram:

*“ (...) e depende da formação que cada professor que intervém com essas crianças tem.”* (PEE1)

*“(...) principalmente os recursos humanos especializados, ou seja, professores efectivamente formados, especializados na área, de forma a poderem fazer um trabalho capaz.” (PEE3)*

A categoria “benefícios para os alunos com NEE” engloba duas subcategorias: uma subcategoria que reúne as afirmações dos inquiridos sobre a existência de vantagens para os alunos com NEE, sem especificar essas vantagens, e outra em que explicitam que esses benefícios se relacionam com a socialização e participação dos alunos em actividades comuns. Analisando o quadro anterior, parece importante realçar que o número de unidades de registo dos indicadores destas duas subcategorias é semelhante em todos os grupos de entrevistados. Os professores afirmam, por exemplo:

*“ Vejo vantagens, vejo vantagens. (...) o contacto com outro tipo de crianças é sempre vantajoso.” (PEE2)*

*“ É benéfico para eles haver uma inclusão (...) mais vantagens, o facto de poderem estar em contacto com o resto dos alunos, o resto dos colegas, o facto de estarem inseridos numa turma e poderem socializar, mesmo ao nível de recreios e várias actividades desenvolvidas na turma / eles sentirem que fazem parte dessa turma, parece-me bastante importante. (PT2)*

Também os directores vêem vantagens na inclusão, reforçando os aspectos de socialização nas crianças com e sem NEE, conforme se pode constatar nos seguintes excertos das entrevistas:

*“ Penso que estão cá muito bem. Penso que existem vantagens para os alunos com NEE por estarem integrados e também para os alunos normais, que haja alunos desses aqui na escola.” (D1)*

*“ Eu já tive e tenho turmas com alunos com NEE e acho importante que essa inclusão seja feita. Por vezes há falta de meios mas acho que é importante quer para os alunos com NEE, quer para os outros. De maneira dos outros aceitarem a diferença e dos alunos com NEE por outro lado também se integrarem nos hábitos em termos de comportamento, mais nesse aspecto talvez, na socialização.” (D2)*

Para além dos “benefícios para os alunos com NEE”, os inquiridos salientam também as “desvantagens para os restantes alunos”, embora estas reúnam menor número de unidades de registo (35 unidades de registo na primeira subcategoria e 25 na segunda). Essas desvantagens relacionam-se com a insatisfação dos pais dos outros alunos e ainda com a instabilidade criada nas aulas quando existem crianças com problemas graves, opinião que é coerente com a concordância condicionada pela gravidade das necessidades especiais dos alunos, como vimos na primeira subcategoria. Os excertos seguintes ilustram estas opiniões:

*“ Pode haver algumas insatisfações por parte dos pais que têm meninos sem necessidades educativas especiais. Porque, por vezes, os alunos com problemáticas severas como é o caso de crianças com paralisias cerebrais, em que, não existem os recursos adequados para eles e a presença de outro professor dentro da sala de aula, pode ser motivador de algumas instabilidades por parte desses alunos e essa presença é sempre uma barreira, uma barreira para essas crianças.” (PEE1)*

*“ (...) o que resulta da minha experiência no conselho pedagógico e de ouvir algumas queixas tem mais haver com algumas queixas por parte dos pais que dizem. O grande problema é o facto de dizerem que as crianças com NEE perturbam as aprendizagens dos alunos ditos entre aspas normais.” (CCD1)*

Em síntese, é possível afirmar que os docentes entrevistados manifestam uma concordância com reservas relativamente à inclusão de alunos com NEE, uma vez que condicionam essa concordância a vários factores. Esta opinião é transversal aos grupos de docentes com funções profissionais diferentes, embora apenas um coordenador manifeste explicitamente a sua discordância da inclusão de alunos com NEE graves. Na verdade, como alguns autores fazem notar, a inclusão requer condições adequadas, a nível de recursos humanos e materiais e a nível da formação de professores. A ausência dessas condições cria problemas na escola que podem afectar a própria aceitação da inclusão pelos vários agentes educativos: pais, professores, elementos dos órgãos de gestão.

Por outro lado, essa ausência de condições é notada com maior intensidade nas situações em que existe inclusão de alunos com problemáticas mais graves, as quais requerem mais recursos específicos e pessoal de apoio com conhecimento especializado.

Com efeito, a própria Declaração de Salamanca afirma claramente que as escolas inclusivas:

*“(...) devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos, através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com as respectivas comunidades. É preciso, portanto, um conjunto de apoios e de serviços para satisfazer o conjunto de necessidades especiais dentro da escola.” (1994, p. 11-12).*

Outro aspecto que ressalta destes dados, é o facto de os entrevistados, quando referem os benefícios da inclusão para os alunos com NEE, se mostrarem vagos ou explicitarem apenas a questão da socialização. Esta ideia de inclusão apenas como socialização disseminou-se nos primórdios do processo de integração e, como estes dados mostram, ainda é muito forte. No entanto, como vimos no primeiro capítulo, a maior parte dos autores diferencia a inclusão de integração, com base no apelo que esta última faz à qualidade da aprendizagem em oposição a uma mera

presença física das crianças com NEE nas escolas (Ainscow, 1995, Meijer, 1998, entre outros).

Como afirma Leite (2010)

“ (...) é possível afirmar hoje que o princípio da inclusão foi aceite e se reconhece a importância da socialização em contextos regulares, nomeadamente através do papel dos pares no desenvolvimento destes alunos e do papel da inclusão no desenvolvimento de atitudes e valores de cidadania nos outros alunos. No entanto, esta aceitação do princípio não é suficiente para garantir a resposta às necessidades educativas especiais dos alunos. Essa resposta, quanto a nós, é fundamentalmente curricular. A falta ou inadequação de respostas curriculares para cada um dos alunos, não conduz apenas ao insucesso educativo dos alunos, mas também ao insucesso da própria escola inclusiva e, por arrasto, ao insucesso da inclusão (Leite, 2010, p.2)

Finalmente, destes dados sobressai ainda a enunciação de desvantagens para os restantes alunos, sobretudo quando existem alunos com problemáticas graves. Este aspecto é focado pelos inquiridos que atribuem esta opinião também aos pais dos alunos sem NEE. Esta situação pode decorrer da falta das condições que os inquiridos salientaram anteriormente mas, em grande parte, decorre também das formas de organização da escola e da sala de aula, como alguns autores referem. Como vimos no capítulo 1, a construção de uma escola inclusiva depende, em grande parte, dos processos de liderança, da colaboração entre professores e dos processos de organização das actividades numa sala de aula inclusiva (Ainscow, 1995; Stainback, e Stainback, 1999; Correia, 2003; Madureira e Leite, 2003).

#### 4.1.2. Inclusão de alunos surdos ou com deficiência auditiva

No quadro seguinte apresentamos os indicadores e subcategorias referentes à inclusão dos alunos surdos ou com deficiência auditiva.

Quadro 12 – Percepção sobre a inclusão de alunos surdos e com DA

Categ.	Subcat.	Indicadores	Dir.	Coor.	PTT	PEE	UR/i
Percepção sobre a inclusão de alunos surdos e com DA	Dificuldades relativas ao corpo docente	Agrupamentos sem professores especializados em surdos -Quadro 920	4	3	4	6	17
		Agrupamentos sem intérpretes nem formadores de LGP	0	2	2	7	11
		Professores de Educação Especial sem formação suficiente	5	5	2	6	18
		Desconhecimento sobre surdez por parte dos professores do ER	4	3	6	5	18
		Discrepância entre as orientações pedagógicas ideais e a sua possibilidade	4	2	2	3	11

	prática					
	<b>TOTAL</b>	<b>17</b>	<b>15</b>	<b>16</b>	<b>27</b>	<b>75</b>
Dificuldades relativas à comunicação e aprendizagem dos alunos surdos	Dificuldade de inclusão dos alunos surdos sem intérprete de LGP	0	0	1	6	7
	Impossibilidade de acesso dos alunos surdos à sua língua natural	3	2	4	5	14
	Especificidade dos problemas das crianças surdas	3	6	1	4	14
	Dificuldades na aprendizagem do aluno com défice auditivo	0	0	4	2	6
	Demasiados estímulos visuais nas salas	1	2	2	5	10
	Turmas muito grandes	3	2	4	3	12
	Ausência de um espaço adequado aos apoios individuais	0	1	3	3	7
	<b>TOTAL</b>	<b>10</b>	<b>13</b>	<b>19</b>	<b>28</b>	<b>70</b>
Problemas na frequência de escolas de referência pelos alunos surdos do concelho	Necessidade de frequência de escolas de referência por alunos surdos severos	2	5	0	5	12
	Impossibilidade de criação de escolas de referência devido ao escasso nº de alunos surdos	2	3	2	3	10
	Impossibilidade de deslocação dos alunos surdos para escolas de referência devido à distância	2	7	4	8	21
	<b>TOTAL</b>	<b>6</b>	<b>15</b>	<b>6</b>	<b>16</b>	<b>43</b>

Como se pode verificar, nesta categoria emergem 3 subcategorias, das quais a primeira (Dificuldades relativas ao corpo docente) é aquela que apresenta o maior número de unidades de registo.

Os professores inquiridos atribuírem relevância ao facto de não existirem nos quadros dos seus agrupamentos, técnicos e professores especializados em surdez.

Primeiramente fazem uma alusão à falta de professores de educação especial do grupo 920 (surdez e problemas de comunicação), para de seguida referirem a não existência de intérpretes e formadores de LGP, aspectos que consideram como barreira à verdadeira inclusão da criança surda.

Manifestam ainda preocupação quanto à falta de formação dos professores titulares do 1ºCEB no que diz respeito à especificidade da criança surda, que segundo os inquiridos poderá ser a causa de uma inclusão deficitária.

Ao observarmos o quadro, podemos também aferir que os inquiridos revelam opiniões muito semelhantes quanto à discrepância entre as orientações pedagógicas ideais e a sua possibilidade prática de resolução.

Relativamente ao indicador relacionado com a existência de professores especializados em surdos - quadro 920, todos os grupos são unânimes em afirmar a sua pertinência, conforme poderemos constatar nos seguintes excertos:

*“ (...) Eu penso que estas crianças, dada a sua especificidade, deverão beneficiar o mais precocemente possível da inclusão em unidades de surdos. Porque lá têm os técnicos adequados às necessidades, nas estruturas regulares de ensino dificilmente e a experiência tem-nos mostrado que nem há professores especializados na área, portanto do grupo 920, penso que é o grupo 920, o nosso agrupamento não tem nenhum professor especializado nesta área. (CEE1)*

*“(...) Sim, se falarmos em inclusão de alunos surdos, necessitamos de tipos de recursos diferentes e tipos de apoios diferentes para podermos realmente, precisamos para este caso específico de pessoas diferentes com especialização e com sabedoria suficiente e know how para poder realmente ajudar essas crianças, em suma professores de EE especializados em surdez.” (PEE2)*

*“(...)requer, todos requerem a sua especialização. Qualquer patologia tem as suas necessidades próprias, portanto é mais uma patologia, penso eu, não há-de ser diferente de muitas outras, é uma especificidade como qualquer uma tem, portanto ser necessário por esta ordem de ideias de professores de EE especializados.” (D2)*

No que concerne ao indicador relacionado com a existência de intérpretes e formadores de LGP nos Agrupamentos, somente os grupos de profissionais dos professores de EE, professores titulares e coordenadores é que se manifestaram neste sentido, tendo sido o grupo de professores de EE, aquele que lhe atribuiu maior relevância, possivelmente pelo contacto directo com as crianças e/ou maior sensibilidade à questão. De salientar que os directores não referem a falta de intérpretes e formadores de LGP, o que pode indiciar o seu desconhecimento da importância destes profissionais para a educação das crianças surdas.

Os seguintes excertos ilustram essas opiniões:

*“(...) em que não existem intérpretes de LGP, nem pessoas com formação em LGP e isso é uma barreira muito severa, pois a maior parte dos professores titulares não tem qualquer conhecimento de como lidar com essas problemáticas.” (PEE2)*

*“(... )as crianças surdas necessitam de um formador em língua gestual, que as outras crianças não necessitam. Necessitam de um conjunto de técnicos específicos para as suas características.” (PEE3)*

Quanto ao conhecimento dos professores sobre a surdez, é interessante verificar que os directores, coordenadores e professores de EE, atribuem maior relevância à falta de professores de EE com especialização e/ou conhecimentos nesta área, enquanto, ao invés disso, o grupo de professores do 1º CEB atribui maior relevância à falta de formação em surdez dos docentes deste nível de ensino. O excerto seguinte é alusivo à falta de formação por parte dos professores de EE:

*(...) há professores que fizeram formação em Língua Gestual, mas isso não é suficiente para aquilo que os alunos surdos precisam (...)* (CEE1)

No que concerne às opiniões relativas aos professores titulares, observe-se os seguintes excertos:

*“(...) a parte humana também é importante. Que haja pessoas com formação, que eu sinto-me muito (...) nós fazemos o que achamos melhor, mas nunca será o melhor para aquela criança senão tivermos formação específica naquela área.”* (PT1)

*“(...) os professores não têm formação nenhuma, pois são licenciados numa área qualquer e depois temos um aluno desse à frente e vão ter que se desenrascar sem mais nada.”* (D1)

Os entrevistados manifestaram a sua opinião também ao nível das directrizes institucionais, referindo existir alguma discrepância entre a situação inclusiva ideal de alunos surdos e a que efectivamente é posta em prática pelas escolas, relacionando esta opinião com a ausência do conjunto de factores antes explicitados. Podemos constatar essa ideia no seguinte excerto:

*“(...) as outras situações mais complexas que precisam de outras respostas que não dependem só das estruturas de direcção de escola, dependem também de serviços centrais e aqui é que as coisas se complicam”* (CEE1)

Relativamente à subcategoria “Dificuldades relativas à comunicação e aprendizagem dos alunos surdos”, os entrevistados referem existir alguma dificuldade na inclusão destes alunos, assim como uma fraca acessibilidade à sua língua natural, por ausência quer de intérpretes, quer de formadores de LGP. De referir que este indicador é mencionado somente pelos professores titulares e professores de EE, provavelmente por serem os únicos a estabelecer um contacto directo com os alunos surdos e, portanto, a sentirem o problema de forma mais intensa. Nos seguintes excertos das entrevistas podemos verificar essa situação:

*“(...) as crianças surdas necessitam de um formador em língua gestual, que as outras crianças não necessitam. Necessitam de um conjunto de técnicos específicos para as suas características.”* (PEE3)

*(...) o professor titular de turma não consegue fazer esse investimento, porque tem outras crianças e não havendo um interprete, não havendo alguém que faça a ponte da parte da língua gestual para a parte do domínio da língua*

*portuguesa, é muito complicado uma criança ser bem integrada, bem incluída no grupo, e bem incluída nas aprendizagens.” (PEE1)*

No que concerne à impossibilidade de acesso dos alunos surdos à sua língua natural, podemos verificar que os diferentes grupos profissionais são basicamente unânimes na atribuição de importância a esse indicador. Os professores expressam-se a esse propósito, conforme podemos constatar no seguinte excerto:

*“(...) precisam de Língua Gestual diariamente e quanto mais cedo, porque a linguagem materna deles vai ser essa, se vai ser essa, quanto mais cedo como os outros, os falantes e os ouvintes começam, aprendem falando e ouvindo.”(CEE1)*

Relativamente à especificidade dos problemas das crianças surdas, os professores entrevistados manifestaram as suas opiniões sobre as características destas crianças, salientando também as diferenças entre elas. Este indicador é mencionado sobretudo pelos coordenadores e professores de EE, o que julgamos ser compreensível, pois são os grupos de profissionais que estão implicados nos serviços da Educação Especial, conforme os seguintes excertos mostram:

*“(...) Crianças com...com surdez, são crianças muito especiais, e que necessitam de um investimento muito grande por parte do professor titular e muitas vezes, muitas vezes, na maioria..., sempre (...) Têm, têm sem dúvida características diferentes das outras NEE.” (PEE1)*

*“(...) Têm características diferentes das outras problemáticas, sem dúvida nenhuma que o têm, agora é uma questão de encaminhamento para os melhores sítios possíveis.”(CEE2)*

No que concerne às dificuldades de aprendizagem apresentadas pelas crianças com surdez ou défice auditivo, somente os grupos dos professores titulares e professores de EE, manifestaram opinião nesse sentido, embora com um número reduzido de unidades de registo. Observe-se a este propósito o seguinte excerto:

*“(...) esse défice auditivo acaba por ter muitas repercussões na aprendizagem desse aluno. É um aluno que ouve porque tem próteses auditivas, que nem sempre funcionam.” (PEE1)*

Ainda nesta subcategoria “Dificuldades relativas à comunicação e aprendizagem dos alunos surdos”, os professores entrevistados enumeram alguns factores que poderão influenciar a inclusão das crianças surdas em turmas regulares, tais como, “demasiados estímulos nas salas de aula”, turmas muito grandes e ausência de espaços adequados aos apoios individuais às crianças surdas. Verifique-se nesse sentido as seguintes opiniões:

*“(...) o que eu sinto falta na sala é o silêncio e eles não conseguem ouvirem-nos ou concentrarem-se sem silêncio e depois se houvesse a tal sala, onde eles pudessem ir reforçar o que ouviram ou voltar a ler, ou copiar em silêncio,*

*isso seria benéfico. Estamos a falar de alunos que ainda ouvem, não um surdo total.” (PT1)*

*“(…) os estímulos visuais excessivos, nas paredes São turmas muito grandes, com muitos meninos, com muito movimento e muita intensidade de expressão.” (PEE1)*

No que diz respeito à subcategoria “ Problemas na frequência de escolas de referência pelos alunos surdos do concelho”, os professores manifestaram as suas opiniões quanto à necessidade de frequência de escolas de referência pelos alunos surdos severos, como também opinaram no sentido da pertinência de existência ou/não de uma escola de referência nos agrupamentos de pertença. A maior parte destas opiniões mostra que entendem ser fundamental que os alunos surdos frequentem uma escola de referência dotada dos recursos humanos, técnicos e materiais necessários.

Conforme nos indica o quadro 12, somente os directores, coordenadores e professores de EE manifestaram opinião relativamente à necessidade dos alunos surdos frequentarem as escolas de referência, provavelmente porque os professores de 1º CEB estão menos informados sobre a existência destas escolas em alguns Agrupamentos.

Os excertos de entrevistas que se seguem ilustram estas opiniões:

*“(…)eu neste domínio sou bastante crítica, porque acho que crianças com défices auditivos severos, devem ser integrados em escolas de referência.” (PEE1)*

*“(…)sou a favor do encaminhamento para as unidades de referência para as escolas de referência àquela problemática. (CEE1)*

Ao observarmos o referido quadro, podemos constatar também que os inquiridos opinam no sentido da existência de uma escola de referência estabelecendo uma relação directa com o número de alunos surdos existentes no agrupamento. Segundo a opinião da maioria dos entrevistados não se justifica a criação de uma unidade de referência nos agrupamentos em questão, pelo reduzido número de alunos surdos existente, conforme podemos verificar nos excertos apresentados de seguida:

*“(…) Não sei se temos população suficiente, penso que é insuficiente, nós temos muito poucos.” (PEE1)*

*“(…) Penso que todos os casos de surdez que nós tivemos tiveram resultados positivos, embora se procure um melhor encaminhamento possível. Uma escola de referência para alunos surdos não ia a tanto. (CEE2)*

*“(…) se houvesse alunos que justificasse era importante ter uma escola de referência, mas neste momento não, não temos alunos suficientes.”(D2)*

Embora seja unânime entre os entrevistados que a existência de uma escola de referência está relacionada directamente com o número de surdos existentes nos agrupamentos, a verdade é que os inquiridos referiram a impossibilidade de deslocação dos alunos surdos destes agrupamentos, para as escolas de referência existentes fora do conselho, mencionando a variável relativa à distância geográfica, conforme poderemos verificar nos seguintes excertos das entrevistas:

*“(...) também considero uma grande desvantagem para os nossos alunos, é deslocarem-se diariamente até à unidade de referência e isso são 80 Km diários, pelo menos.”(CEE1)*

*“(...)infelizmente só temos em Lisboa, pois a de Torres acho que já não existe. Está bem que as auto-estradas e vias rápidas dão uma maior acessibilidade, mas para os pais e encarregados de educação, às vezes é muito complicado se calhar deveríamos de ter mais próximo.” (CEE2)*

Em síntese, constatamos que os professores inquiridos manifestam também uma concordância com reservas perante a inclusão de alunos surdos nas escolas regulares. Reforçam mais uma vez, a necessidade de possuírem nos quadros dos agrupamentos de um conjunto de técnicos especializados, começando por referenciar a especialização na área da surdez dos professores de EE, para depois apontarem a necessidade de também os professores titulares de turma, possuírem conhecimentos relacionados com a especificidade dos alunos surdos. Esta opinião é transversal a todos os grupos inquiridos, embora no que está relacionado com a necessidade de possuírem nos seus quadros intérpretes e formadores de LGP, somente os coordenadores, os professores titulares e professores de EE, atribuírem relevância a esse factor. Os directores ou não têm consciência da necessidade destes profissionais nas escolas ou relegam para o grupo de EE essa preocupação.

Esta desresponsabilização não está de acordo com as orientações para uma escola inclusiva, uma vez que a liderança pressupõe o conhecimento e apoio à resolução dos problemas sentidos pelos profissionais que nela exercem. Como tivemos a oportunidade de verificar no primeiro capítulo, a maioria dos autores, no que concerne a esta matéria, reforça a necessidade de uma linha de actuação que implica o empenhamento dos diferentes agentes educativos, mas atribuindo à liderança uma importância fundamental (Stainback, S. e Stainback, W., 1999, Correia, 2003, entre outros). Este último afirma que “ (...) numa escola inclusiva, o órgão directivo deve saber partilhar a liderança, permitindo aos outros agentes educativos participar activamente na identificação e resolução de problemas”. (Correia, 2003, p.24).

Outro aspecto que ressalta do resultado da análise elaborada está relacionado com a ausência de formação no ramo da surdez apresentada, quer pelos professores de EE, quer pelos professores titulares. Os professores de uma forma geral são

unânicos na importância atribuída a este factor, estabelecendo relações directas entre sucesso da inclusão da criança surda com a falta de formação dos intervenientes directos (professores). Revemos alguma pertinência nas opiniões dos professores, pois a falta de formação especializada impossibilita-os de efectuarem um trabalho de cooperação e colaboração com os colegas titulares do 1º CEB, visando um apoio efectivo à inclusão dos alunos surdos nas turmas.

Segundo vários autores, os princípios de uma escola inclusiva estão intimamente relacionados com as interações resultantes dos diferentes agentes educativos, e como tal, é necessário que estes possuam os conhecimentos necessários de forma a poderem proporcionar às crianças com e sem NEE, as adequadas respostas educativas mediante as suas reais necessidades (Ainscow, 1995, Madureira e Leite, 2003).

Destes dados sobressai ainda a enunciação de dificuldades relacionadas com a comunicação e aprendizagem dos alunos surdos, que os entrevistados relacionam com a impossibilidade de os mesmos poderem comunicar em LGP, por falta de interlocutores que dominem a língua. Antes disso, no entanto, a questão a colocar relaciona-se com a possibilidade de estas crianças surdas adquirirem língua gestual, uma vez que a maior parte, como sabemos, é filha de pais ouvintes.

Com efeito, os autores reconhecem a necessidade de as crianças surdas poderem desenvolver a língua gestual nos primeiros anos, o que requer adultos e crianças que falem essa língua com um mínimo de fluência. Como afirma Amaral (2008, p.145),

“Parece, então, existir um consenso de que factores de natureza fisiológica, psicológica, social e cultural se conjugam para proporcionar, num determinado período da vida do indivíduo, uma situação ideal para a aquisição da língua materna; por outro lado, se a aquisição da primeira língua se processar fora deste período, é de esperar a ocorrência de perturbações no processo normal de aquisição e desenvolvimento dessa língua”.

Finalmente, após a análise destes dados sobressai ainda uma opinião consentânea por parte dos professores inquiridos no que respeita à necessidade de frequência de escolas de referência por parte dos alunos surdos. Os professores manifestaram unanimidade neste sentido, entendendo a frequência em escolas de referência, como a situação ideal para os alunos surdos, embora tenham consciência da dificuldade que tal situação poderá trazer a determinadas famílias. Factores como a distância geográfica entre a residência das famílias dos alunos surdos e as escolas de referência mais próximas, foram apresentados pelos entrevistados como um dos factores impeditivos dessa mesma frequência.

Podemos enquadrar as opiniões dos entrevistados no modelo bilingue defendido actualmente para a educação dos alunos surdos, a que fizemos referência no nosso primeiro capítulo (Skliar, 1997, Brito, 1993, Goldfeld, 1997, entre outros). Este modelo educacional valoriza a língua natural dos surdos, enquanto meio de acesso a um desenvolvimento nas diversas áreas do conhecimento, e o recurso a escolas de referência proposto pelos entrevistados.

Com efeito, a questão da inclusão de crianças surdas deve ser equacionada tendo em conta a sua especificidade, sobretudo no que respeita à sua possibilidade de comunicação. Como afirma Estanqueiro (2008, p. 208),

“Uma escola para todos. O que significa isso? Sentar crianças surdas e crianças ouvintes lado a lado, na sala de aula, será o suficiente para que a criança surda esteja incluída? (...)

Não terá a escola o dever de educar cada criança respondendo às suas características individuais, estilos de aprendizagem, necessidades, capacidades, de forma que cada uma desenvolva todo o seu potencial e se torne um cidadão participante e incluído na sociedade?

Se é esse o nosso objectivo, ou seja, a inclusão social e o desenvolvimento equilibrado da criança, então não pode haver apenas uma única resposta educativa para toda e qualquer criança que frequente a escola”

O problema não é, no entanto, de resposta fácil, uma vez que, como estes entrevistados sublinham, não é possível criar uma escola de referência quando uma dada região não tem número de alunos surdos que o justifiquem, nem tão pouco é possível deslocar uma criança surda (ou mais) para escolas de referência muito distantes da sua residência, por razões intrínsecas às famílias.

Mas escolas têm o compromisso para com essas mesmas crianças de lhes proporcionar a possibilidade de adquirir a língua gestual como primeira língua (L1) que deverá ser a base da qual se deverá partir para a língua oficial do país, na sua modalidade escrita (L2).

Sabemos que o sucesso deste processo educativo está intimamente relacionado com um conjunto de apoios educativos alternativos que os alunos deverão beneficiar, pelo que, na impossibilidade de frequência de escolas de referência para a Educação Bilingue de alunos surdos, os Agrupamentos terão que promover um conjunto de condições básicas de funcionamento, de forma a poderem dar uma resposta educativa efectiva às crianças surdas.

#### **4.2. Organização do AE na resposta às NEE dos alunos**

Apresentamos agora o quadro 12, alusivo ao segundo tema da análise de conteúdo, nomeadamente “Organização do Agrupamento de Escolas na resposta às

NEE dos alunos. No quadro, apresentamos as categorias, subcategorias e a respectiva frequência de unidades de registo.

Quadro 13 – 2.º Tema – Organização do Agrupamento de Escolas na resposta às NEE dos alunos

Categorias	Subcategorias	UR SC	N.º UR			
		Total	Directores	Coord.	Professores Titulares	Professores Educação Especial
Necessidade de criação de parcerias	Apoio dos técnicos da instituição de EE aos Agrupamentos	36	6	11	7	12
	Colaboração do grupo de EE com instituição de EE	28	2	15	1	10
	<b>TOTAL</b>	<b>64</b>	8	26	8	22
Organização e decisão sobre medidas educativas especiais para alunos surdos	Crítérios de distribuição do serviço docente de apoio a alunos surdos	27	3	8	5	11
	PEI	51	8	17	7	19
	Definição das adequações curriculares	36	6	10	5	15
	Definição de condições especiais de avaliação	25	3	5	5	12
	<b>TOTAL</b>	<b>139</b>	20	40	22	57

Ao analisarmos o quadro relativo ao segundo tema do nosso estudo constatamos que emergiram duas categorias “Necessidades de criação de parcerias” e “Decisão e organização das medidas educativas especiais para alunos surdos”. Como se pode constatar, os professores entrevistados debruçaram-se mais sobre a segunda categoria, uma vez que esta reúne 68,4% das unidades de registo totais deste tema.

Se analisarmos estes resultados quantitativos por grupos profissionais, podemos verificar os professores de EE e os Coordenadores se pronunciaram mais em qualquer das duas categorias do que os directores e os professores titulares de turma. Esta constatação parece indiciar uma maior preocupação dos primeiros relativamente a questões que, na verdade, são inerentes às suas próprias funções.

Abordamos em seguida cada uma das categorias identificadas.

### 4.2.1. Necessidade de criação de Parcerias

No quadro seguinte apresentamos os resultados da categoria “Necessidade de criação de parcerias”.

Quadro 14 – Categoria: Necessidade de criação de Parcerias

Categ.	Subcat.	Indicadores	Dir.	Coor.	PTT	PEE	UR/i
Necessidade de criação de parcerias	Apoio dos técnicos da instituição de EE aos Agrupamentos	Existência de parceria com instituição de EE	3	6	5	7	21
		Apoio de terapeutas e técnicos de reabilitação através da parceria	3	5	2	5	15
		<b>TOTAL</b>	<b>6</b>	<b>11</b>	<b>7</b>	<b>12</b>	<b>36</b>
	Colaboração do grupo de EE com instituição de EE	Apoio na definição de competências e estratégias específicas	2	5	1	4	12
		Colaboração na implementação das Orientações provenientes da EE	0	6	0	3	9
		Colaboração na implementação das Orientações provenientes dos Normativos	0	4	0	3	7
		<b>TOTAL</b>	<b>2</b>	<b>15</b>	<b>1</b>	<b>10</b>	<b>28</b>

Como se pode verificar, nesta categoria surgem duas subcategorias, das quais a primeira (Apoio dos técnicos da Instituição de EE aos Agrupamentos) reúne um maior número de unidades de registo de uma forma geral, o que também se verifica numa análise por grupos, no caso dos directores, professores titulares e professores de EE.

Os entrevistados mostram conhecimento da existência de parcerias entre o agrupamento e instituições de Educação Especial e manifestam-se favoravelmente, em relação a essa situação, salientando a necessidade de dotar as escolas dos recursos humanos técnicos necessários a promoverem uma inclusão eficaz, como os seguintes excertos ilustram:

*“(...) Temos sim algumas parcerias, nós temos parceiros, na parte da saúde temos o Centro de saúde, a unidade de Mafra. Temos também com a autarquia e com uma unidade de EE.” (CEE2)*

*“(...) Temos a parceria com a instituição de EE e não sei se mais algum. Está tudo referenciado no protocolo.”(D2)*

*“(...)A parceria com o Centro de recursos de apoio à inclusão da instituição de Educação Especial do concelho. Que embora seja uma novidade a partir de 2008, já era implementado no Concelho de Mafra desde 1997.”(CEE1)*

Perante o quadro referido, é possível verificar que os coordenadores, professores titulares e professores de EE se manifestam mais sobre este assunto, provavelmente devido ao contacto directo que mantêm com os representantes das instituições, sendo que o grupo de directores, embora reconheça e conheça as parcerias, delega nos órgãos intermédios o seu funcionamento prático.

No que concerne ao apoio directo dos terapeutas e técnicos de reabilitação, provenientes das parcerias estabelecidas, o grupo de professores de EE e de coordenadores pronuncia-se mais vezes sobre este assunto, o que poderá estar relacionado com factores inerentes às suas responsabilidades enquanto docentes e à sua função específica nos quadros dos agrupamentos. Estes professores apontam diversas vezes para o parco número de recursos existentes, mas reforçando a sua necessidade, aliás como podemos observar nos seguintes excertos:

*“(...)Eu penso que essas situações todas têm intervenção directa por parte do professor de educação especial e de técnico do CRI, principalmente de terapeuta da fala. Todos, penso que não há nenhum que tivesse ficado de fora.(...) Os centros de recursos de apoio à inclusão têm muitos mais recursos hoje, têm uma equipa técnica e apesar, claro que nós nunca estamos satisfeitos, nós queríamos ter mais horas de TSEER, nós este ano temos 12 horas de TO para todo o agrupamento 1.”(CEE1)*

*“(...)Eu acho isto pouco, é insuficiente para as crianças que realmente precisam de terapeuta ocupacional. Temos uma psicóloga para este agrupamento com um horário de cem horas para este agrupamento todo, claro que isto é insuficiente e gostaríamos de muito mais e as situações graves precisam como eu acabei de dizer há situações que precisam diariamente de intervenção técnica, não chega só o professor de educação especial.” (D1)*

Constatamos que os entrevistados consideram que estas parcerias permitem aos agrupamentos beneficiarem de um conjunto de profissionais, tais como terapeutas da fala, terapeutas ocupacionais, psicóloga, etc.

No entanto, na opinião de alguns dos entrevistados, esses técnicos, para além de serem em número insuficiente, não são de todo, os que as crianças surdas mais necessitam. Segundo alguns dos inquiridos, as especialidades de terapia da fala, psicologia e terapia ocupacional não são suficientes para fazer face às necessidades específicas das crianças surdas, ficando a faltar formadores e intérpretes em LGP. No excerto transcrito de seguida confirmamos essa ideia:

*“(...) ao nível de técnicos especializados não temos, não existe um formador nem um intérprete em língua gestual, portanto os únicos técnicos existentes*

*são os terapeutas da fala, psicóloga, terapeutas ocupacionais e os docentes de educação especial.” (PEE3).*

No entanto, na opinião dos entrevistados a necessidade de estabelecer parcerias não se prende só com os apoios directos ministrados pelos profissionais das instituições de EE. Está também relacionada com a colaboração entre os técnicos das instituições de EE e o grupo de EE dos agrupamentos, no delinear de estratégias específicas e na definição de competências, o que nos remete para a subcategoria “Colaboração do grupo de EE com a instituição de EE.

No que se refere esta subcategoria, são os grupos de dos coordenadores e dos professores de EE, quem mais se refere a este assunto, sendo que os restantes grupos não revelam grande conhecimento ou interesse nas questões relacionadas com o apoio na definição de competências e estratégica específica, ou mesmo no apoio à implementação das orientações provenientes da EE. Relegam essas funções e responsabilidades no grupo de EE e por consequência no professor de EE. A transcrição do próximo excerto de uma das entrevistas é claro nesse propósito:

*“(...)eu penso que num universo de cerca de 2000 alunos que é o que o agrupamento tem, 62 alunos não têm muito significado, como tal não têm grande impacto (...) tudo passa muito pelo professor de educação especial, é quem pica, o professor de educação especial é quem “pica” os professores para isto, e quando eu digo que “pica” é quem vai ter com o professor e diz: tens que ter este cuidado, utiliza esta estratégia, era bom esta metodologia, partilha materiais e elabora aquilo que é necessário porque os departamentos estão virados para eles próprios, para os outros alunos, para os tais 1900.” (CEE1)*

Em suma, podemos verificar perante os dados obtidos que as opiniões dos entrevistados vão no sentido das parcerias serem fundamentais para a organização das escolas, tendo em mente uma escola baseada numa filosofia inclusiva que encoraja os docentes e outros técnicos a provocarem ambientes de partilha e cooperação, promovendo as estratégias mais adequadas às reais necessidades educativas especiais das suas crianças, aliás como tivemos a oportunidade de explorar no primeiro capítulo deste estudo.

É importante relacionar estes resultados com as orientações do Decreto-lei 3/2008, o qual, no art. 30º, explicita que os agrupamentos (isolados ou conjuntamente) podem estabelecer parcerias com instituições de solidariedade social, centros de recursos especializados e outras instituições para:

- Referenciar e avaliar crianças e jovens com NEE de carácter permanente;
- Desenvolver actividades de enriquecimento curricular (actividades físicas e prática de desporto adaptado);

- Desenvolver respostas educativas especiais (Braille, treino de visão, orientação e mobilidade, terapias);
- Desenvolver estratégias educativas que se considerem adequadas às NEE dos alunos;
- Desenvolver acções de apoio à família;
- Promover a transição para a vida pós-escolar (escola/emprego);
- Promover a integração em programas de formação profissional;
- Preparar a integração em centros de emprego apoiado;
- Preparar a integração em centros de actividades ocupacionais;
- Outras acções englobadas no serviço não docente de EE.

Se analisarmos as respostas dos inquiridos face a estes objectivos que a lei estabelece para a criação de parcerias entre os agrupamentos e outras instituições, é forçoso constatar que os professores inquiridos equacionam as parcerias sobretudo como uma forma de os alunos com NEE terem mais apoios especializados. Com efeito, nas entrevistas não é notória uma perspectiva de trabalho conjugada entre os docentes do Agrupamento e os profissionais das instituições parceiras. Na verdade, mesmo os elementos dos órgãos de gestão (de topo e intermédios) não parecem ter uma ideia muito clara das finalidades das parcerias, remetendo a questão, como vimos, para os docentes de EE.

Esta redução do papel das instituições parceiras a um mero aumento de recursos humanos parece empobrecedora da dinâmica que se poderia criar se fosse delineada uma estratégia comum, quer a nível organizacional, que a nível educativo, tendo em conta os Programas Educativos Individuais de cada um dos alunos atendidos.

#### **4.2.2. Organização e decisão sobre medidas educativas especiais para alunos surdos**

No seguinte quadro, apresentamos os resultados da categoria “Organização e decisão das medidas educativas especiais para alunos surdos”.

Quadro 15 – Organização e decisão das medidas educativas especiais para alunos surdos

<b>Categ.</b>	<b>Subcat.</b>	<b>Indicadores</b>	<b>Dir.</b>	<b>Coor.</b>	<b>PTT</b>	<b>PEE</b>	<b>UR/i</b>
Organização e decisão	Critérios de distribuição do serviço docente de	Critérios de distribuição de serviço (consoante a especialização dos professores de Educação Especial e terapeutas)	0	2	0	4	6

das medidas educativas especiais para alunos surdos	apoio a alunos surdos	Insuficiência dos recursos humanos	3	6	5	7	21
		<b>TOTAL</b>	<b>3</b>	<b>8</b>	<b>5</b>	<b>11</b>	<b>27</b>
	PEI	Envolvimento do PER, do PEE e outros técnicos na elaboração do PEI	3	6	3	6	18
		Periodicidade adequada na análise e reformulação de PEI	2	3	2	5	12
		Dificuldades no envolvimento dos diferentes Departamentos na elaboração/aplicação dos PEI	3	8	2	8	21
		<b>TOTAL</b>	<b>8</b>	<b>17</b>	<b>7</b>	<b>19</b>	<b>51</b>
	Definição das adequações curriculares	Segundo orientações do normativo 3/2008	3	4	2	3	12
		Introdução da Língua Gestual Portuguesa no currículo	0	1	2	7	10
		Adequação curricular tendo por base o currículo comum	3	5	1	5	14
		<b>TOTAL</b>	<b>6</b>	<b>10</b>	<b>5</b>	<b>15</b>	<b>36</b>
	Definição de condições especiais de avaliação	Necessidade de condições especiais de avaliação	3	5	2	6	16
		Uso de formas desadequadas de avaliação para os alunos surdos	0	0	3	6	9
		<b>TOTAL</b>	<b>3</b>	<b>5</b>	<b>5</b>	<b>12</b>	<b>25</b>

No que concerne à categoria relacionada com a “Organização e decisão das medidas educativas especiais para alunos surdos” surgiram quatro subcategorias: “Critérios de distribuição do serviço docente de apoio a alunos surdos”, “Programa Educativo Individual”, “Definição das adequações curriculares” e “Definição de condições especiais de avaliação”.

Constatamos que na referida categoria, a subcategoria que regista mais unidades de registo (51) é aquela que se refere à elaboração do Programa Educativo Individual (PEI) em detrimento das subcategorias “Definição das adequações curriculares”, “Critérios de distribuição do serviço docente de apoio a alunos surdos” e da subcategoria “Definição de condições especiais de avaliação”.

Relativamente à subcategoria “Critérios de distribuição do serviço docente de apoio a alunos surdos” realçamos a particular atenção quanto a este assunto, por parte de dois dos grupos de profissionais inquiridos, os professores de EE e os coordenadores.

Apurámos opiniões distintas dos grupos referidos, ou seja, enquanto o grupo de coordenadores reforça que um dos critérios de distribuição do serviço do docente estará relacionado com especialização dos professores de EE, já o grupo de professores de EE aponta para uma inexistência ou desconhecimento de critérios rigorosos nesse sentido. Para uma melhor compreensão transcrevemos abaixo uma dessas opiniões:

*“(...)penso que especializados a trabalhar com esses alunos (surdos), não no domínio da surdez, com outras especializações(...)a coordenadora de educação especial organiza e reorganiza e distribui os alunos conforme a professora entende(...)Portanto não sei quais são os critérios que utiliza.” (PEE1)*

Contrariamente a esta opinião, uma das coordenadoras inquiridas menciona o seguinte:

*“(...)se temos alguém com formação em língua gestual, ou nesta área, embora seja do grupo 910, claro que canalizamos.”(CEE1)*

Ao contrário da opinião anterior, esta participante refere que a formação complementar dos professores de EE (ex: cursos de LGP e respectivos níveis) é tida em conta, embora estejam os dois grupos de profissionais de acordo, quanto à inexistência de um professor de EE especializado em surdez (920) nos agrupamentos.

Esta contradição nas opiniões poderá decorrer da falta de comunicação entre os órgãos intermédios e os professores, não tendo os primeiros dado conhecimento aos segundos dos critérios usados, ou pode corresponder a uma real ausência de critérios de distribuição. Ainda relativamente a esta matéria é interessante verificar que os professores titulares de turma não emitiram qualquer opinião nesse sentido e que o grupo de directores remete mais uma vez essas decisões para o grupo de EE e respectiva coordenadora. Apresentamos a seguinte transcrição de uma das entrevistas a um dos directores de forma a explicitarmos esta ideia:

*“(...) Relativamente a essa matéria não sei, é uma matéria demasiadamente específica, não faço a mínima ideia. Teria sempre de ouvir a coordenadora do ensino especial.” (D1)*

Apurámos que todos os professores de educação especial a trabalhar com crianças com NEE eram portadores de especialização em diversos domínios, mas não conseguimos concluir se a distribuição de serviço estava relacionada com a especialização de cada um.

Segundo a opinião de um outro inquirido, os professores de educação especial especializados nos problemas de comunicação deverão ser canalizados para o trabalho específico com as crianças surdas.

*“(...)Temos um caso de uma colega especializada em problemas de comunicação e com doutoramento na área e quando temos um caso desses (surdez) é a ela que recorremos.” (CEE2)*

Nesta subcategoria, a dualidade de opiniões foi constante nos participantes do estudo, o que nos leva a concluir que ao nível da distribuição de serviço os agrupamentos ou não têm critérios definidos, ou não atribuem a importância necessária ao perfil da criança ou então os professores desconhecem-nos.

Ainda, relativamente à subcategoria “distribuição de serviço” foi possível aferir que das (27) unidades de registo, (21) estavam relacionadas com a insuficiência de recursos humanos. Mais uma vez os entrevistados destacam os recursos humanos especializados como factor preponderante para o sucesso educativo das crianças surdas. Nas transcrições seguintes podemos confirmar a ideia.

*“(...)era necessário um professor especializado na área (...) era necessário um reforço do técnico especialista da terapeuta da fala.” (CEE1)*

*“(...)Deveriam abrir uma vaga em 920, em domínio de surdez e não há vaga(...)Para além desse professor, ter terapeutas da fala disponíveis para trabalhar com esses alunos.”(PEE1)*

Em síntese, podemos concluir que nem todos os agrupamentos possuem os critérios de distribuição de serviço clarificados, quanto à adequação dos técnicos especializados às crianças com NEE, no espectro dessa especialização. Assim como, podemos verificar que os diferentes grupos de profissionais são unânimes na opinião referente à insuficiência de recursos humanos especializados, para fazer face à inclusão de alunos surdos na escola regular. Mais uma vez aspectos relacionados com a organização provenientes da liderança são levantados, na medida que deverá existir nas escolas um critério orientador da acção dos recursos da educação especial, de forma a clarificar a prestação dos serviços, mediante objectivos, dos quais se destaca o de “contribuir para a igualdade de oportunidades de sucesso educativo para todas as crianças e jovens” (ponto 2, alínea a, Despacho-conjunto n.º 105/97)

Relativamente à segunda subcategoria, os professores demonstram possuírem conhecimento de quem elabora e coordena o PEI, aliás como se pode verificar nos excertos seguintes:

*“(...)O coordenador do PEI, é o professor titular de turma(...)os encarregados de educação e outros técnicos envolvidos no processo. Se o menino foi avaliado pela psicóloga do agrupamento, a psicóloga também participa na elaboração do PEI, e outros técnicos.” (PEE1)*

*“(...) Sei que o PEI tem de ser elaborado pelo professor titular da turma em colaboração com o professor de educação especial e outros técnicos quando existem, mas a responsabilidade é sempre do professor titular.” (D2)*

*“(...)O 3/2008 não é tão recente quanto isso. Existe uma cultura a ser modificada que tenha mais a ver com uma intervenção directa dos professores titulares de turma, que têm que assumir que têm a coordenação do PEI e que têm outras responsabilidades que não tinham há 3 anos atrás.”(CCD1)*

Com efeito, segundo Decreto-Lei nº 3/2008, “Na educação pré -escolar e no 1.º ciclo do ensino básico, o programa educativo individual é elaborado, conjunta e obrigatoriamente, pelo docente do grupo ou turma, pelo docente de educação especial, pelos encarregados de educação e sempre que se considere necessário, pelos serviços referidos na alínea a) do n.º 1 e no n.º 2 do artigo 6.º, sendo submetido à aprovação do conselho pedagógico e homologado pelo conselho executivo” (nº1, art. 10º) e “O coordenador do programa educativo individual é o educador de infância, o professor do 1.º ciclo ou o director de turma, a quem esteja atribuído o grupo ou a turma que o aluno integra”. (nº1, art. 11º)

Ao verificarmos os dados por grupos de professores, deparamo-nos com valores muito aproximados entre o grupo de directores e o grupo de professores titulares, situação idêntica no que diz respeito aos grupos de professores de EE e coordenadores. Se por um lado, temos os professores de EE e coordenadores a pronunciarem-se mais sobre o envolvimento do professor de ensino regular, do professor de educação especial e outros técnicos, na elaboração do Programa Educativo Individual, por outro, temos os directores e professores a incidir sobretudo na responsabilidade ao grupo de EE. Relativamente a esta ideia, vejamos os seguintes excertos dos coordenadores e professores de EE:

*“(...) A legislação é bem clara, é o professor de educação especial em colaboração, quem elabora é a equipa técnica, professor de educação especial, professor titular de turma, estes três têm que elaborar o PEI. Claro com a presença do encarregado de educação.” (CEE1)*

*“(...)O coordenador do PEI, é o professor titular de turma, o professor de educação especial coopera na realização e na reformulação, caso seja necessário.” (PEE1)*

*“(...)O PEI inicial já vinha no dossier e eu tenho feito as reformulações e as reavaliações com o professor de ensino especial(...) temos também as terapêuticas que reúnem trimestralmente connosco.” (PT1)*

Relativamente à periodicidade de análise e reformulação do PEI, todos os grupos de profissionais entrevistados manifestam possuírem conhecimento no que respeita ao procedimento, conforme se pode comprovar nos excertos apresentados:

*“(...) Penso que o ideal... Não sei se haverá alguma periodicidade ou timing obrigatório para reformular. Penso que tem que ser à medida que as necessidades vão surgindo e que os intervenientes o entendam. Deveria ser*

*assim, não sei se existe alguma coisa estabelecida mas deveria ser assim. Da mesma maneira que os PCT da turma têm de ser reformulados esses também o deveriam ser.” (D2)*

*“ (...) Sempre que se justifique. Sempre que haja uma alteração ao nível do perfil de funcionalidade do aluno ou sempre que se verifique que há ali qualquer coisa que justifica a alteração das medidas adoptadas, reformula-se o PEI.” (CEE1)*

*“ (...) O PEI é feito na maior parte das vezes por dois anos, mas caso seja necessário, é reformulado e adequadas as medidas no PEI. Trimestralmente é feita a avaliação das medidas educativas delineadas para esse aluno.” (PEE1)*

*“ (...) Normalmente é revisto sempre que a criança transita de ciclo, mas se houver alguma alteração, alguma necessidade de alterar alguma medida pode ser antes.” (PEE3)*

Com efeito, o Decreto-lei 3/2008 prevê que o PEI possa ser revisto a qualquer momento, sendo obrigatória a sua revisão no final de cada nível de educação/ensino e no final de cada ciclo do EB. Prevê ainda que a avaliação das medidas do PEI seja realizada em cada um dos momentos de avaliação sumativa da escola.

No que concerne ao envolvimento dos diferentes departamentos na elaboração e aplicação dos PEI, bem como na delineação de estratégias, os professores inquiridos manifestaram opiniões que não mostram um grande envolvimento desses mesmos departamentos no processo, sendo mais uma vez os grupos dos coordenadores e professores de EE os mais críticos quanto a essa matéria, como se pode verificar nos excertos seguintes:

*“ (...)eu penso, que cada departamento curricular está muito virado para dentro do seu próprio departamento e muito pouco, assim como todo o agrupamento(...) Portanto é à educação especial que batem à porta, mas depois delegam na educação especial, acham que pronto, estes que resolvam, que resolvam as situações e não procuram, não aceitam muito bem quando nós lhes tentamos explicar “(CEE1)*

*“ (...) Não, não tem a envolvimento dos diferentes departamentos, praticamente é do professor de educação especial e do professor ou educador titular (...) normalmente são solicitadas sugestões ou objectivos mas nunca há muita envolvimento por parte dos departamentos.” (PEE3)*

*“(...) Todos os documentos que este agrupamento tem, foram elaborados e concluídos, mas todos partiram do grupo de educação especial, a sua estrutura, a maneira como estão, o que é que tem de ser preenchido, claro que com algumas orientações de cima, do ministério (...) são documentos elaborados e aprovados em grupo de educação especial e posteriormente aprovados e reunião de Conselho Pedagógico, tendo os restantes professores, professores titulares e directores de turma acesso a eles.” (CEE2)*

Em suma, é legítimo constatar que os professores entrevistados possuem conhecimento acerca dos procedimentos de elaboração e concretização dos

Programas Educativos Individuais dos alunos com NEE. Nas entrevistas, referem a envolvimento necessária dos diferentes agentes educativos e são críticos em relação à ausência desse envolvimento por parte dos departamentos. Como vimos no primeiro capítulo deste estudo, os programas educativos decorrem da avaliação especializada e deverão incluir o planeamento de formas específicas pelas quais os alunos com NEE, tenham acesso ao currículo comum (Madureira e Leite, 2003).

Na subcategoria relacionada com a “Definição das adequações curriculares” encontramos 36 unidades de registo, que incidem sobre os indicadores seguintes: os normativos institucionais, a introdução da LGP no currículo e a adequação curricular tendo por base o currículo comum.

No primeiro indicador mencionado, as opiniões dos inquiridos são unânimes quanto à relevância e necessidade de seguir as orientações dos normativos, mencionando sobretudo o Decreto-lei 3/2008, como se pode ver pela frequência das unidades de registo, que é semelhante nos quatro grupos de docentes. A partir dos seguintes excertos podemos verificar essa unanimidade:

*“(...)adequações para estes alunos é tal como está na lei.” (CEE1)*

*“(...) as adequações ao nível do primeiro ciclo basicamente será, acho que passa muito pela introdução da LGP, aliás como está determinado no normativo 3/2008.” (PEE2)*

No que respeita à introdução da língua gestual no currículo da criança surda, podemos constatar que somente os professores de EE opinaram, no sentido de atribuírem alguma relevância e pertinência a este factor. O grupo profissional dos directores não emitiu qualquer opinião, enquanto os grupos de coordenadores e professores titulares apenas apresentaram (1) e (2) unidades de registo respectivamente. Transcrevemos de seguida a única opinião dos coordenadores:

*“(...)se for um aluno surdo é a linguagem gestual.” (CEE1)*

Esta situação poderá estar relacionada com vários aspectos, tais como, níveis de conhecimento da especificidade da criança surda, níveis de envolvimento por relação directa com as funções exercidas, maior sensibilidade e por fim um maior sentido de responsabilidade relativo a estas crianças.

De facto, a Língua Gestual Portuguesa faz hoje parte integrante do currículo dos alunos surdos e tem um programa próprio, sendo leccionada por formadores devidamente certificados para o efeito. Estes docentes, porém, parecem vê-la apenas como um meio de comunicação (como referimos no 1º tema) e não como uma disciplina a ler aprendida e estudada, como qualquer outra língua. Com efeito, apenas

os professores de EE percebem a LGP deste modo, como se pode observar nos excertos que seguem:

*“(...) necessitam da língua gestual principalmente, para adquirirem os conhecimentos e poderem participar em todas as actividades e todas as estratégias têm de ser propostas considerando a língua gestual como a sua língua materna. (PEE2)*

*“(...)As adequações que eu considero necessárias, adequações curriculares, para uma criança com surdez, deverá passar pela Língua Gestual Portuguesa.” (PEE1)*

*“(...) teremos de considerar a Língua Gestual como a sua primeira língua e de pois à as adequações no processo de avaliação, onde nem sempre é tido em conta a oralidade e depois os meios de tecnologia, para existir comunicação entre o professor e o aluno.” (PEE3)*

Esta necessidade de introduzir nas adequações curriculares a LGP como constituinte efectiva do currículo dos alunos surdos, indo de encontro ao explorado no nosso enquadramento teórico, quando nos referimos à possibilidade da escola promover a participação plena na vida escolar, criando situações de promoção de acto comunicativo naquela que será a sua língua natural, será fundamental para o desenvolvimento e aprendizagem da criança surda.

Ao nível das adequações curriculares, os dados obtidos mostram que os professores atribuem relevância às adequações balizadas pelo currículo comum. Ao verificarmos o quadro 15, podemos constatar que mais uma vez são os grupos de professores de EE e coordenadores que maior evidência atribuem ao indicador relacionado com esse aspecto, apresentando ambos (5) unidades de registo, seguido pelos directores que apresentam (3) unidades de registo, por último temos os professores titulares que apresentam somente (1) unidade de registo. Podemos observar algumas das opiniões manifestadas:

*“(...)e fazendo as aquisições curriculares necessárias(...)crianças façam as aquisições das aprendizagens do currículo normal(...) (PEE 1)*

*“(...) é tida em conta e pensada, mas se calhar da mesma forma como disse à pouco em relação à outra questão, deverá ser mais sistematizada, embora no que diz respeito ao 1.º ciclo isso está definido, o que é que são? O que é que deve ser o mínimo? Quais são as metas intermédias para os alunos? Aqueles alunos do 3/2008 que têm de cumprir o currículo mínimo. Isso está estabelecido e sabe-se quais são as metas.” (CCD1)*

*“(...)porque se pretende que o aluno faça um percurso escolar normal até ao 12.º ano, que tenha sucesso educativo não lhe devemos retirar, devemos lhe dar o mesmo que os outros.” (CEE1)*

Um professor titular emitiu uma opinião, reforçando a necessidade de estabelecer as metas dos currículos, consoante as determinações dos serviços centrais, conforme se pode verificar no seguinte excerto:

*“(...)Dado que a ministra lançou as nossas metas de aprendizagem, estamos a basearmo-nos nessas metas de aprendizagem nacionais, aliás sempre foram as metas nacionais(...) não reduzimos em lado nenhum, aumentar muito menos.” (PT1)*

Tendo em conta as opiniões expressas, é possível perceber que os professores inquiridos consideram que as adequações curriculares não devem constituir uma redução do currículo comum. Esta ideia parece-nos importante, uma vez que a medida educativa a aplicar aos alunos surdos sem perturbações associadas é a adequação curricular e não o currículo específico individual. As adequações curriculares, como vimos no primeiro capítulo correspondem a percursos diferenciados para acesso ao currículo comum e não à alteração ou redução das competências finais de ciclo que constam nesse currículo (Roldão, 1999; Madureira e Leite, 2003). Neste sentido, a substituição de objectivos por outros do mesmo nível é sempre preferível à eliminação ou simplificação dos objectivos e dos conteúdos. Por exemplo, a introdução da LGP como disciplina substitui de algum modo a componente oral da Língua Portuguesa (Leite, 2005).

No entanto, os dados obtidos mostram que os principais agentes curriculares, os professores titulares de turma, não se pronunciam muito sobre nenhum dos indicadores relativos a esta subcategoria. Este aspecto é preocupante, porque parece indicar algum desinteresse (ou, no mínimo, desconhecimento) sobre um assunto que lhes diz particularmente respeito. Com efeito, por muito importantes que sejam as opiniões dos directores, coordenadores e professores de EE, é aos professores titulares de turma que cabe o planeamento e gestão do currículo e, sem o seu envolvimento, não é possível o sucesso educativo dos alunos surdos em situação de inclusão.

Ainda dentro deste tópico, é de sublinhar a ausência de referências a estratégias e recursos específicos para promover a aprendizagem dos alunos surdos em sala de aula. Um dos entrevistados evoca a medida educativa f) Tecnologias de apoio não no sentido de ser um dispositivo facilitador que se destina a melhorar a funcionalidade e a reduzir as dificuldades do aluno, mas como recurso informático confinado a um simples computador pessoal. Transcrevemos algumas das opiniões:

*“(...) Tem uma adequação curricular, tem adequação na avaliação e tem tecnologias de apoio, no entanto ele nega-se, não quer ir, não quer ir ao computador não sei porquê.” (PT1)*

Em síntese, urge afirmar que também nesta subcategoria existe uma maior envolvimento de dois dos grupos de profissionais, os professores de EE e os coordenadores, embora os restantes grupos não se mantenham totalmente alheios às questões. Os professores manifestam a sua opinião no que respeita às adequações curriculares, seguindo as orientações do normativo em vigor, reforçando a necessidade de introdução da LGP no currículo da criança surda. Apontam o modelo bilingue como o ideal para o ensino da criança surda, onde surge a língua gestual como primeira língua e base para a interiorização da segunda língua (L2) na sua modalidade escrita, indo de encontro ao defendido por diversos autores, como tivemos a oportunidade de explorar no nosso enquadramento teórico (Almeida, Cabral, Filipe, & Morgado, 2009).

Para além destas conclusões, podemos também aferir segundo as opiniões dos entrevistados, que as questões relacionadas com as adequações curriculares tendo por base o currículo comum, também são ponderadas e mencionadas. Recorde-se Madureia e Leite (2003),

“...As adaptações curriculares individualizadas correspondem a ajustamentos do projecto curricular de turma a necessidades específicas de determinados alunos, mas sem pôr em causa os objectivos gerais para cada ciclo de escolaridade.” (p.104).

Principalmente os grupos de profissionais dos coordenadores e professores de EE apontam a sua opinião no sentido de as escolas aplicarem nas suas salas de aula uma adequada flexibilização curricular, adaptada aos diferentes alunos que dela pertencem, que se irá materializar num conjunto de diferentes tipos de apoio pedagógico (Madureia e Leite, 2003).

Constatamos que na generalidade, todos os grupos de profissionais inquiridos assumem que as adequações curriculares deverão ter como base, o currículo comum, e que estas deverão resultar de uma adequada articulação entre os diferentes agentes educativos, que a partir de uma avaliação especializada resultará num PEI. No entanto, os resultados mostram que os professores e directores continuam a delegar uma maior carga de responsabilidade nos professores de EE, no que respeita à adequação curricular, o que inviabiliza um pouco o trabalho de cooperação e articulação que deverá existir e materializar-se em documentos como o Projecto Curricular de Turma ou o PEI.

Com efeito, como vimos no primeiro capítulo deste estudo, as questões relacionadas com os princípios da escola inclusiva surgem como pilares orientadores dos estabelecimentos de ensino, que se materializam no projecto educativos dessas mesmas escolas. Focámos ainda que essa definição de princípios não termina em

documentos como o projecto educativo, antes pelo contrário, ganha corpo em outros documentos, tais como o projecto curricular de turma (Coll, 1989). Neste sentido, será determinante que exista um trabalho de verdadeira parceria entre esses mesmos agentes, elegendo como um dos principais actores neste processo o professor titular de turma<sup>32</sup>. Daí que o relegar essas competências no professor de EE não fará grande sentido se quisermos promover uma escola efectivamente inclusiva.

Relativamente à última subcategoria “Definição de condições especiais de avaliação” constatamos que a maior parte dos entrevistados têm a noção da sua necessidade, quando confrontados com a realidade dos alunos surdos, como se pode ver nos excertos seguintes:

*“(...)Agora é obvio que se for um aluno com défice auditivo não se deve (...) para ver que ele vá (...) depende das situações, é muito difícil falar adequações na generalidade porque há alunos mais do que adequações curriculares precisam de condições especiais de avaliação.” (CEE1)*

*“(...)Depende da necessidade da criança, poderá passar por uma avaliação mais escrita do que oral. Isso é tudo contemplado na medida de adequações no processo de avaliação. Porque as próprias adequações curriculares quando são planificadas, os objectivos, as estratégias, a duração e a avaliação, isso é tudo interligado.” (CEE2)*

Como já referimos, os professores entrevistados na sua generalidade manifestam a necessidade de aplicação desta medida educativa especial, sendo que dois dos grupos de profissionais apresentam um maior número de unidades de registo neste indicador, o grupo dos professores de EE e coordenadores.

Apenas os grupos de professores de EE e professores titulares apresentam opiniões no sentido da aplicação de formas desadequadas de avaliação, isto no que respeita à especificidade dos alunos surdos. Uma das participantes deste estudo relaciona a forma desadequada de avaliação com as adequações curriculares estabelecidas no PEI das crianças surdas, como também com as estratégias utilizadas pelos professores, conforme podemos verificar no seguinte excerto:

*“(...) Ao nível da avaliação, para crianças com surdez, também não estão a utilizar as estratégias mais correctas. A criança com surdez deste agrupamento provavelmente irá fazer uma retenção, porque as competências que deveriam estar a ser desenvolvidas não estão a ser desenvolvidas porque não estão a utilizar as estratégias correctas e adequadas. Por isso a criança será retida e penalizada por não ouvir o suficiente para fazer as aquisições que deveria fazer.” (PEE1)*

Em síntese, constatamos que os professores sentem necessidade da aplicação e definição das condições especiais de avaliação, no que diz respeito aos alunos

---

<sup>32</sup> Ou director de turma no caso do 2.º e 3.º Ciclo

surdos, embora nos seus discursos nunca tenham mencionado a que se referiam concretamente essas adequações no processo de avaliação.

Sintetizando os resultados, é possível concluir que os entrevistados manifestam:

- A aceitação das crianças com NEE nas escolas regulares está condicionada à existência de recursos humanos e materiais existentes, níveis de conhecimento do perfil de funcionalidade das crianças, níveis formação dos professores sobre as patologias das crianças e ao nível das orientações provenientes dos serviços centrais;
- Benefícios na inclusão, nomeadamente ao nível dos aspectos relacionados com a socialização por parte das crianças com e sem NEE;
- Desvantagens na inclusão, nomeadamente quando referem as opiniões de alguns dos encarregados de educação das crianças sem NEE, no sentido das crianças com NEE perturbarem o normal funcionamento das aulas;
- Aceitação da inclusão dos alunos surdos, mediante a existência dos recursos humanos técnicos (ex. professores de EE do quadro 920, intérpretes e formadores de LGP) especializados conjuntamente a um nível elevado de conhecimento dos professores de 1.º Ciclo do Ensino Básico, acerca da especificidade da criança surda;
- Dificuldades relativas à comunicação e aprendizagem dos alunos surdos, por impossibilidade de acesso dos alunos à sua língua natural; pela existência de turmas com um elevado número de alunos e por ausência de espaços físicos adequados às especificidades da criança surda;
- Necessidade da criança surda frequentar escolas com unidades de referência para o ensino bilingue dos alunos surdos; e, simultaneamente, dificuldade de acesso dos alunos do concelho a essas escolas, bem como o reconhecimento da impossibilidade de criação de escola de referência quando o número de crianças surdas é escasso;

- Necessidade de uma melhor articulação entre as instituições parceiras e os Agrupamentos, no que concerne ao tipo de apoios a prestar às crianças surdas, quer em termos de definição de estratégias de intervenção, como ao nível da definição das medidas educativas a aplicar;
- Necessidade de uma maior clareza na definição dos critérios de distribuição do serviço, tendo em conta as patologias das crianças com NEE e as especialidades dos técnicos intervenientes;
- Necessidade de maior envolvimento dos diferentes departamentos dos agrupamentos, na definição das medidas educativas a aplicar às crianças surdas, bem como na clarificação das adequações curriculares e adequações no processo de avaliação.

Deste elenco de opiniões, preocupações, constatações e necessidades, parece possível concluir que os professores entrevistados têm uma visão realística sobre as condições de atendimento às crianças surdas nos Agrupamentos sem Escolas de Referência para a Educação Bilingue destes alunos. No entanto, a assumpção de que a Escola de Referência seria a situação ideal para os alunos, reconhecendo em simultâneo a dificuldade da sua criação no concelho ou da frequência pelos alunos daqueles que existem, parece dar origem a alguma inconsistência na forma como é levado a efeito o atendimento a estes alunos, não se tornando evidente a procura de soluções inovadoras para resolver ou, no mínimo, melhorar, a situação.

## **CAPITULO 5 – Considerações Finais**

Este estudo visou conhecer a percepção dos professores no terreno sobre a inclusão de alunos surdos em Agrupamentos que não têm Escolas de Referência para a Educação Bilingue destas crianças e jovens e as condições em que o atendimento é realizado nesses Agrupamentos. Para tal, seleccionámos 3 Agrupamentos de um Concelho do distrito de Lisboa com características específicas, uma vez que tem uma forte componente rural. Nesses agrupamentos, fomos saber a opinião de Directores, Coordenadores de órgãos intermédios, de docentes de Educação Especial e de professores titulares de turma do 1º CEB.

Procuraremos agora extrair algumas conclusões relativamente aos objectivos específicos delineados neste estudo.

Em primeiro lugar, pretendíamos conhecer a percepção dos vários agentes educativos (directores ou elementos de órgãos de gestão, docentes que trabalham com alunos surdos) sobre a inclusão dos alunos surdos em turmas regulares do 1º CEB.

Os resultados obtidos mostram que os participantes deste estudo concordam e aceitam a inclusão de uma forma geral, embora apresentem factores condicionantes a essa mesma inclusão. Esses condicionantes relacionam-se sobretudo com as condições que as escolas deverão possuir ao nível dos recursos humanos e materiais e com as características das próprias crianças. Com efeito, alguns docentes questionam a inclusão de alunos com problemáticas graves. Neste questionamento, porém, as dúvidas sobre a viabilidade do sucesso da inclusão desses alunos surgem relacionadas a ausência de recursos humanos e materiais nas escolas regulares, pelo que de algum modo, os dois aspectos se entrecruzam.

Como tal, será imprescindível que as escolas na sua estrutura organizacional visem adequar os seus quadros com os técnicos necessários, de forma a responderem às efectivas necessidades educativas especiais das crianças que têm no seu seio. Com efeito, o desenvolvimento de uma pedagogia adequada às necessidades dos alunos exige um compromisso da liderança da escola/agrupamento e não apenas o investimento dos professores que trabalham directamente com os alunos.

Neste sentido, é necessário que as lideranças dos Agrupamentos (d direcção e órgãos intermédios) sejam capazes de otimizar os recursos existentes, ou mesmo gerar novos recursos, envolvendo todos os agentes educativos, inclusive aqueles que provém de outras instituições e exercem ao abrigo de parcerias. O trabalho a

desenvolver deverá ser sistematizado, baseado na responsabilização da tomada de decisões, como também na cooperação e partilha de experiências e de saberes.

A concordância dos docentes com a inclusão é ainda condicionada pela falta de formação dos agentes educativos, mormente no caso da surdez, e com a necessidade de conhecer o perfil de funcionalidade dos mesmos. Neste sentido, parece importante que os docentes de educação especial e os técnicos de outras instituições que exercem funções nas escolas ao abrigo das parcerias organizem sessões de formação interna e reuniões para discussão de casos que possam contribuir para que todos os agentes educativos se sintam mais informados e mais seguros para planear, intervir e avaliar os alunos surdos.

Por outro lado, os inquiridos salientam sobretudo a socialização como vantagem da inclusão para os alunos com NEE em geral e para os surdos especificamente. Esta valorização da socialização como consequência da inclusão pode significar uma certa desvalorização das aprendizagens que estes alunos podem e devem realizar com os seus pares e, em última instância, revelar alguma falta de expectativas relativamente ao seu sucesso escolar.

No que respeita à inclusão de alunos surdos em particular, a questão da falta de condições humanas e materiais coloca-se de forma ainda mais evidente do que em relação aos alunos com NEE em geral, uma vez que os docentes entrevistados sublinham muito claramente a ausência de professores com especialização em surdez e de formadores e intérpretes de LGP. Sabemos que formação profissional de todos os agentes envolvidos na comunidade educativa é crucial para que exista um verdadeiro atendimento educativo às crianças com e sem necessidades educativas especiais, pois dota-os de ferramentas para planear, intervir e avaliar de forma mais fundamentada e reflectida, possibilitando-lhes ainda efectuar um trabalho de colaboração e cooperação que vise um adequado equilíbrio entre as dificuldades de aprendizagem dos alunos e a procura das respostas adequadas.

Coerentemente, os docentes salientam a discrepância entre as situações vividas nos seus agrupamentos e as situações ideais pressupostas na legislação e orientações em vigor, as quais foram pensadas para as Escolas de Referência para a Educação Bilingue de Alunos Surdos.

Neste sentido, ao abordar as dificuldades na comunicação e aprendizagem dos alunos surdos, os docentes dão especial ênfase, mais uma vez, à falta de pessoal com conhecimento de LGP. A ausência destes profissionais nos agrupamentos leva a que os alunos surdos não tenham acesso à sua língua natural e dificulta a sua aprendizagem.

Por outro lado, mostram também um certo realismo na análise das dificuldades de criação de Escolas de Referência em Agrupamentos com poucos alunos surdos e na compreensão dos problemas levantados pela deslocação das crianças, todos os dias, para Escolas de Referência muito distantes.

O segundo objectivo do estudo visava conhecer as formas de organização desenvolvidas pelos Agrupamentos sem Escolas de Referência para dar resposta aos alunos surdos do 1º CEB em situação de inclusão. Tendo em conta os resultados relacionados com o primeiro objectivo, esta questão ganha especial relevância.

Para a organização das respostas educativas aos alunos surdos, os docentes entrevistados, independentemente das funções que exercem no Agrupamento, deram relevância às parcerias estabelecidas com instituições da comunidade, nomeadamente os Centros de Recursos para a Educação Especial.

Estas parcerias foram criadas com o intuito de dotar os referidos agrupamentos de quadros técnicos especializados (ex. terapeutas da fala, terapeutas ocupacionais, psicólogo, etc.), assim como de promoverem com esses técnicos sessões de partilha de conhecimentos para delinear a escolha de métodos, a escolha de estratégias e as linhas orientadoras no que concerne aos PEI. No entanto, os docentes inquiridos referem que os recursos técnicos disponibilizados pelos protocolos existentes não são suficientes para o número de crianças com NEE existentes nos agrupamentos, bem como reforçam que os técnicos disponibilizados não vão ao encontro às especificidades da criança surda.

Por outro lado, estas parcerias parecem ser entendidas essencialmente como uma acumulação de apoios (especialmente os apoios que o agrupamento não pode proporcionar, como os da terapia). Com efeito, o contacto entre os docentes e os técnicos restringe-se ao grupo de docentes de EE e, mesmo estes, têm uma colaboração limitada. Neste sentido, parece ser necessária uma optimização das parcerias em curso, de modo a que se crie uma verdadeira equipa de trabalho para avaliar e intervir com os alunos.

Esta constatação não se limita aos técnicos provenientes das instituições com as quais o agrupamento criou parcerias. Na verdade, parece possível afirmar que não é notória a existência de uma cultura de cooperação e colaboração na elaboração das linhas orientadoras face à inclusão, o que pode implicar alguma descoordenação na forma como se organiza a resposta educativa a estes alunos.

Com efeito, face aos resultados obtidos, constata-se que continuam a ser atribuídas praticamente todas as responsabilidades no processo de inclusão das crianças com NEE ao grupo de docentes de Educação Especial, sobretudo por parte dos professores do ensino regular e dos directores dos agrupamentos. No entanto,

como a maior parte dos autores sugere, para existir uma visão de reconhecimento e satisfação das necessidades das crianças, que valorize factores contextuais e estruturais, todos os agentes educativos deverão estar implicados, pois só assim será possível promover um processo de ensino e aprendizagem capaz de superar as dificuldades das crianças.

Como tal, é fundamental que os órgãos de gestão das escolas assumam as suas responsabilidades relativamente à inclusão e promovam no seu corpo de docentes, uma filosofia de partilha, cooperação e responsabilidade, que resultará na resposta adequada às necessidades manifestadas pelas crianças com ou sem NEE. As respostas educativas devem surgir de momentos de planificação cooperativa, onde todos os agentes educativos se sintam implicados.

Este trabalho cooperativo resultará não apenas em planeamento curricular adaptado aos diferentes alunos, mas também na materialização de um conjunto de apoios pedagógicos e técnicos, sustentados por um currículo comum. Poderá ainda proporcionar às escolas a possibilidade de verificarem as suas necessidades face à inclusão das diferentes crianças com NEE, perspectivando-lhes quer o número, quer o tipo de recursos humanos e materiais necessários.

O terceiro objectivo do estudo visava identificar as medidas educativas especiais seleccionadas para dar resposta às necessidades dos alunos surdos em turmas inclusivas do 1º CEB e as formas de adequação curricular desenvolvidas nesse contexto.

Constatámos que, na elaboração dos Programas Educativos Individuais dos alunos com NEE, embora os docentes recorram a algumas das medidas educativas previstas na actual legislação, como as adequações curriculares e adequações no processo de avaliação, não clarificam na entrevista em que consistem essas medidas.

Relativamente às adequações curriculares para alunos surdos, reforçam a necessidade de colocar no currículo das crianças a LGP, como primeira língua. No entanto, entendem que sem os técnicos necessários, que neste caso serão os formadores e intérpretes de LGP, não será viável introduzir a LGP nos currículos das crianças surdas em escolas regulares.

Esta dualidade de perspectiva cria um fosso no processo, já que, por um lado, se colocam nos PEI das crianças as adequações curriculares e, por outro lado, essas adequações não podem ser colocadas em prática convenientemente, comprometendo assim o processo de comunicação e aprendizagem da criança surda.

Por último, pretendíamos identificar as necessidades dos Agrupamentos sem Escolas de Referência para Educação Bilingue para dar resposta às Necessidades Educativas Especiais dos alunos surdos.

Apesar de os resultados obtidos não poderem ser generalizados, constatámos que o modelo de inclusão adoptado pelos três agrupamentos é semelhante em muitos aspectos.

Segundo a opinião dos participantes do estudo, a realidade destes agrupamentos está longe do ideal e são necessárias mudanças estruturais e educacionais.

Assim, da recolha de dados realizada, parece-nos que estes agrupamentos sem Escolas de Referência para a Educação Bilingue de Alunos Surdos, para apoiar efectivamente os alunos surdos, necessitam de:

- profissionais formados especificamente para o apoio a esta população (professores especializados em surdez; formadores de LGP e intérpretes);
- maior envolvimento dos directores nos problemas específicos da surdez, de modo a que estes solicitem, junto dos órgãos competentes, os profissionais necessários para o atendimento a estas crianças;
- optimização das parcerias com outras instituições, visando um efectivo trabalho colaborativo e não apenas uma acumulação de apoios;
- maior envolvimento de todos os profissionais envolvidos no planeamento, intervenção e avaliação do trabalho a realizar com estes alunos, através de um trabalho cooperativo sistematizado e eficaz;
- planeamento de adequações curriculares claras e exequíveis, incluindo as estratégias a desenvolver na sala de aula e dos diversos apoios, visando a aquisição e desenvolvimento das competências definidas para o ciclo em que os alunos se encontram matriculados;
- organização de sessões de formação e discussão sobre os aspectos específicos da surdez, superando dúvidas e inseguranças dos professores sem formação neste domínio.

Urge a necessidade de, uma vez por todas, das escolas/agrupamentos procurarem colocar nos seus quadros, quer fixos, quer móveis, os técnicos necessários para fazerem uma efectiva inclusão e não recorrerem à prática habitual de adequar o apoio às crianças com NEE, mediante os recursos existentes.

Naturalmente e mediante as parcerias estabelecidas, os agrupamentos terão de promover uma política de efectiva inclusão, aliás conforme o legislado, de modo a irem de encontro às necessidades efectivas dos alunos e das famílias.

Assim, em situações de impossibilidade de deslocar a criança surda para uma escola de referência, os agrupamentos deverão dotar-se de efectivos recursos quer humanos, bem como materiais, de modo a promoverem uma inclusão efectiva,

minimizando, na medida do possível, a incapacidade da criança. Com efeito, se for necessário que algumas crianças surdas frequentem Agrupamentos sem Escolas de Referência, não parece aceitável que esses agrupamentos não proporcionem a estas crianças as respostas necessárias, com base no facto de não terem Escola de Referência.

Sabendo que o sucesso académico destas crianças depende directamente da qualidade das interacções comunicativas aliadas a um adequado desempenho linguístico, julgamos que será fundamental que as crianças surdas tenham um efectivo acesso a uma comunicação em Língua Gestual Portuguesa e ao não menos importante domínio da linguagem escrita e, se possível, oral. Sendo o aluno surdo, um aluno da escola, esta terá de se reestruturar no sentido de possibilitar ao aluno um clima de interacções sociais satisfatórias que conduzam a uma efectiva aprendizagem.

Assim, é importante que toda a escola se envolva na estruturação do processo educativo, flexibilizando e adaptando o mesmo à especificidade daquele aluno (surdo), definindo os objectivos, recursos e estratégias a utilizar, assentes numa linha condutora precisa de intervenção, que deverá ser reavaliada e reformulada sempre que tal se justifique.

O aluno surdo, assim como qualquer outro aluno com NEE, deverá ser alvo de uma escola, onde os valores de aceitação da sua condição humana, sejam uma forma de estimular e potenciar as suas competências, perspectivando uma interacção pessoal e social.

Todos os estudos apresentam limitações, este não será excepção. No decorrer do trabalho desenvolvido fomos-nos deparando com algumas dessas limitações.

Tendo em conta o número de entrevistados e por se tratar de um conjunto de participantes específico e localizado, não deveremos generalizar os resultados obtidos. Estes deverão ser entendidos como um mero contributo para a reflexão e melhoria do processo ensino e de aprendizagem das crianças surdas e/ou com problemas de audição.

Consideramos que poderíamos ter enriquecido o estudo se tivesse sido possível a análise documental dos PEI, Relatório Técnico Pedagógico e Relatório Circunstanciado, dos alunos surdos de cada agrupamento. Um outro factor que teria enriquecido os resultados deste estudo seria a observação directa de aulas nas turmas onde estão incluídas as crianças surdas. Qualquer destas situações iria enriquecer com certeza os resultados, pois permitiria uma visão mais aprofundada do que se pretendeu conhecer.

Outro aspecto que gostávamos de realçar prende-se com o facto de não termos conseguido reunir o mesmo número de entrevistas por agrupamento, factor que

embora alheio à nossa vontade, não nos permitiu aferir resultados como desejávamos. No entanto estamos conscientes que procedemos ao agendamento e reagendamento das entrevistas com os participantes, que numa fase inicial revelaram total disponibilidade, mas que posteriormente, por factores relacionados com aspectos pessoais, não foi possível realizar.

Não pretendemos que este trabalho seja conclusivo. Não entendemos que os temas aqui tratados tenham sido esgotados na sua análise, antes pelo contrário, esperamos que sejam úteis para futuros estudos pormenorizados. Assim, este estudo poderá ser o ponto de partida para futuras investigações, visando um possível aprofundamento das necessidades educativas especiais que a criança surda revela quando inserida em Agrupamentos sem Escolas de Referência para o Ensino Bilingue para Alunos Surdos.

Neste sentido, seria importante conhecer e aprofundar os níveis de participação dos diferentes departamentos, no que respeita ao aspecto concreto relacionado com a articulação e cooperação no delinear das adequações curriculares elaboradas pelos professores face à inclusão da criança surda e de acordo com a sua especificidade. Tendo em conta a importância da observação directa, atrás referida, seria interessante ainda realizar uma análise aprofundada das estratégias utilizadas pelos profissionais de educação na efectiva inclusão da criança surda na escola regular.

## Referências Bibliográficas

- Afonso, C. (2008). *Reflexões sobre a Surdez: A Problemática Específica da Surdez/A Educação de Surdos*. Porto : Gailivro.
- Almeida, D., Cabral, E., Filipe, I., & Morgado, M. (2009). *Educação Bilingue de Alunos Surdos-Manual de Apoio à Prática*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Direcção de Serviços da Educação Especial e do Apoio Sócio-EducativoCercica.
- Amaral, M. A., Coutinho, A., & Martins, R. (1994). *Para uma Gramática de Língua Gestual Protuguesa*. Lisboa: Editorial Caminho, S.A.
- Bairrão, J., Pereira, F., Felgueiras, I., Fontes, P., & Vilhena, C. (1998). *Os alunos com necessidades educativas especiais: subsídios para o sistema de educação*. Lisboa: CNE.
- Batshaw, M. & Perret Yvonne (1990). *Criança com Deficiência – Uma Orientação Médica*, 2ª ed.. São Paulo: Editora Maltese.
- Bardin, L. (2008). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70
- Bell, J. (1997). *Como realizar um projecto de investigação*. Lisboa: Gradiva.
- Capa, A., Rego, D., Sim-Sim,I., Amaral, I., Felgueiras, I., Monteiro, M., et al. (1999). *A especificidade da criança surda*. Lisboa: Ministério da Educação-Departamento da Educação Básica.
- Correia, L. M. (2001). *Educação inclusiva ou educação apropriada*. In D. Rodrigues (org.). *Educação e Diferença: Valores e práticas para uma educação inclusiva*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L. M. (2003). *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L; Serrno, A (1998) *Envolvimento Parental em Intervenção Precoce – Das Práticas Centradas na Criança às Práticas Centradas na Família*. Porto: Porto Editora.
- Crespo, A., Correia, C., Cavaca, F., Croca, F., Breia, G., & Micaelo, M. (2008). *Educação Especial Manual de apoio à prática*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Estrela, A.(1994) *Teoria e Prática de Observação de Classes. Uma Estratégia de Formação de Professores*. Porto: Porto Editora. 4ª Ed.

Estrela, M. T., Madureira, I. & Leite, T. (1999) *Processos de Identificação de Necessidades — uma reflexão*. Revista de Educação, Departamento de Educação da Faculdade de Ciências, vol. VIII, nº 1, p. 29-47. Lisboa.

Ghiglione, R.; Matalon, B (1993). *O Inquérito: Teoria e Prática*. Oeiras: Celta Editora

Hallahan, D., & Kauffman, J. (1997). *Exceptional learners: introduction to special education*. Boston: Ally and Bacon.

Jiménez, R. B.(1997). *Necessidades educativas especiais*. Lisboa: Dinalivro (obra original em espanhol, 1993).

Harmers, J & Blanc, M. (2000) *Bilinguality and Bilingualism*. Cambridge: Cambridge University Press,

Kirk, S., & Gallagher, J. (1996). *A educação da criança excepcional*. São Paulo: Editora Martins Fontes.

Lane, H. (1997). *A máscara da benevolência. A comunidade Surda amordaçada*. Lisboa: Instituto Piaget.

Leite, T.S. (2010). *Diferenciação curricular na resposta às necessidades educativas especiais dos alunos*. Comunicação apresentada no III Seminário de Educação Inclusiva. Lisboa: Universidade Lusófona

Lipsky, D. K., & Gartner, A. (1997). *Inclusion and school reform: transforming America's classrooms*. Baltimore: Paul Brooks.

Lopes, M. C. (2007). *Surdez & Educação*. Belo Horizonte: Autêntica.

Madureira, I. P. & Leite, T. S. (2003). *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Universidade Aberta.

Martins, R. D. (1996). *Linguagem Gestual: uma linguagem alternativa*. Lisboa: Caminho.

Mastropieri, M. A., & Scruggs, T. E. (1994). *Effective instruction for special education* 2.ª ed. Austin: TX:PRO-ED.

Minayo, M. (1994). *Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade*. São Paulo.

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

Nover, S.M.; Andrews, J.F. (1998). *Critical Pedagogy in Deaf Education: Bilingual Methodology and Staff Development*. Santa Fé: New Mexico School for the Deaf.

O'Brien, J., & O'Brien, C. L (1999). *A inclusão como uma força para a renovação da escola*. In S. Sainback & W. Stainback (Eds.). *Inclusão – um guia para educadores* (pp. 48-66). Porto Alegre: Artes Médicas Editora

Paul, P.V. (2002). *Literacy and Deafness*. Upper Saddle River: Allyn and Bacon.

Richardson, R. &. (1990). *Pesquisa Social - Métodos e Técnicas*. São Paulo: Atlas.

Roldão, M.C. (1999). *Os Professores e a Gestão do Currículo*. Porto: Porto Editora

Sailor, W. (1991). *Special education in the restructured school. Remedial and Special Education*.

Salend, S. J. (1998). *Effective mainstreaming creative inclusive classrooms*. . Englewood Cliffs: Prentice Hall.

Sanz del Rio (1985). *Integración escolar de los deficientes. Panorama internacional*. Madrid: Real Patronato de Educación y Atención a Deficientes.

Schaffner, C. B., & Buswell, B. E. (1996). Ten critical elements for creating inclusive and effective school communities. In *W.Stainback (Eds.)* (pp. 49-65). Baltimore: Paul Brooks.

Swartholm, K. (1998). Aquisição de Segunda Língua por Surdos. In: INES/Espaço. Nº6

Simeonsson, R. (1994). *Towards an epidemiology of developmental, educational, and social problems of childhood*. Baltimore: P.H. Brookes.

Sim-Sim, I. (1999). *O Aluno Surdo em Contexto Escolar*. Lisboa: F. Gulbenkian.

Sim-Sim, I. (2005). *A criança surda . Contributos para a sua Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Skliar, C. (2001). *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Mediação.

Skliar, C. (org) 1997. *Educação e Exclusão: Abordagens sócio-antropológicas em educação especial*. Porto Alegre: Mediação, 1998. *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre, Mediação.

Sousa, J. M. (2007). *Criança com necessidades educativas especiais como membro da sociedade e sua inclusão no contexto escolar: Estudo de caso comparativo entre Brasil e Portugal*. Braga: Universidade do Minho.

Vigotsky, L. S. (1998). *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.

Zabalza, M.(1994) *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*. Rio Tinto: Ed. ASA.; (1999) *Diversidade e Currículo Escolar: que Condições Institucionais para dar Resposta à Diversidade na Escola*. In: *Forum Escola, Diversidade e Currículo*. Lisboa: Ministério da Educação.

Zabalza, M. A. (2001). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*. 6ª ed. Porto: Edições Asa.

Sanz del Rio (1985). *Integración escolar de los deficientes. Panorama internacional*. Madrid: Real Patronato de Educación y Atención a Deficientes.

WEI, Li. *Dimensions of Bilingualism*. In: Li Wei, *The Bilingualism Reader*.13 London; New York : Routledge, 2000.

### **Documentos On-line:**

Mota, A. F. (Dezembro de 2010). *Centro de Recursos Educativos Multimédia na Educação de Surdos do 2.º e 3.º Ciclos*. Porto: Porto Portugal.

Santos, J. (2005). *O que é, afinal, a Escola Inclusiva? A Filosofia da Educação Inclusiva*. [www.malhatlantica.pt/ecae-cm](http://www.malhatlantica.pt/ecae-cm). Acedido a Fevereiro de 2011

## **Anexos**

**Anexo I** – Pedido de autorização para a realização de entrevistas e consulta de documentação no âmbito do Mestrado em Educação Especial.



Ericeira, 14 de Janeiro de 2011

Exmo. Sr. Director do Agrupamento de Escolas [REDACTED]

**Assunto:** Colaboração no Projecto de Investigação “A inclusão de Alunos Surdos em Agrupamentos Sem Escolas de Referência Para a Educação Bilingue”.

Eu, António Miguel dos Santos Termentina, Professor do Agrupamento de Escolas da Ericeira e aluno da Escola Superior de Educação de Lisboa, a frequentar o Mestrado em Necessidades Educativas Especiais no domínio Surdez e Problemas de Linguagem, com a orientação da Professora Doutora Teresa Leite, professora na Escola Superior de Educação de Lisboa.

Pretendo desenvolver um estudo de investigação no Agrupamento de Escolas da Ericeira, centrado nas Adequações Curriculares para alunos surdos em turmas inclusivas.

Este projecto tem na sua génese, a reflexão sobre as dificuldades e/ou facilidades encontradas pelas crianças surdas aquando incluídas em escolas onde os recursos, quer humanos, quer físicos, ficam aquém das escolas de referência. Procuraremos por isso, entender as medidas e estratégias encontradas pelos professores e diferentes órgãos de gestão das escolas, no processo de inclusão das crianças surdas.

Neste sentido, venho por este meio, solicitar a sua colaboração na recolha de dados junto das escolas do 1º Ciclo pertencentes ao Agrupamento em causa, através de análise documental e elaboração de entrevistas.

Para uma melhor compreensão do trabalho a ser desenvolvido, apresento uma breve descrição do nosso estudo:

Apesar da existência de uma rede nacional de escolas de ensino bilingue para alunos surdos (Escolas de Referência), preconizada pelo DL nº3/2008, existem alunos surdos que, por condições geográficas ou outras, se encontram inseridos em turmas do ensino regular, nas escolas básicas.

Como **questões** orientadoras temos:

Como se organizam os Agrupamentos sem Escolas de Referência para Educação Bilingue para dar resposta às necessidades educativas especiais dos alunos surdos no 1º CEB?

Quais as percepções dos vários agentes educativos sobre os alunos surdos e a sua inclusão nas turmas regulares?

Que adequações curriculares realizam os professores para responder às NEE dos alunos surdos?

Que recursos existem nos Agrupamentos sem Escolas de Referência para Educação Bilingue para acesso ao currículo dos alunos surdos?

Como **objectivos** do estudo pretendemos:

Conhecer as percepções dos vários agentes educativos sobre a inclusão dos alunos surdos em turmas regulares do 1º CEB;  
Identificar as formas de adequação curricular mais utilizada para alunos surdos em turmas inclusivas;  
Identificar as necessidades dos Agrupamentos sem Escolas de Referência para Educação Bilingue para dar resposta às Necessidades Educativas Especiais dos alunos surdos.

Como **amostra** teremos:

O estudo incidirá em 3 agrupamentos do Concelho de Mafra.  
3 Directores de agrupamento, ou seu representante por delegação;  
3 Coordenadores de Grupo de Educação Especial;  
3 Professores de EE (um de cada Agrupamento);  
3 Professores do 1º CEB, com alunos surdos/def. aud. Inseridos nas suas turmas.

Como Plano de estudo, temos:

- De Janeiro de 2010 a Março de 2011, recolha de dados, através de análise documental, observação naturalista e entrevistas;
- De Abril de 2011 a Maio de 2011, análise e interpretação dos resultados;
- De Junho de 2011 a Agosto de 2011, elaboração de relatório de todo o processo e conclusão da dissertação de Mestrado.

Processos e técnicas de recolha e tratamento de dados:

- Observação Naturalista;
- Análise documental;
- Questionários.

Este projecto terá a duração de 8 meses e pressupõe uma fase final de divulgação dos resultados através do contacto directo com o agrupamento envolvido. Os resultados do projecto servirão ainda para a organização de materiais de apoio à intervenção em contexto escolar, bem como o melhoramento das práticas pedagógicas.

Aguardo uma resposta por parte de Vossa Excelência.

Atenciosamente e disponível para qualquer contacto,

O Mestrando

António Miguel dos Santos Termentina

Meus contactos:

[miguelstermentina@gmail.com](mailto:miguelstermentina@gmail.com)

964887379

## **Anexo II - Ficha de Caracterização do Entrevistado**

## FICHA DE IDENTIFICAÇÃO DO ENTREVISTADO

Qual a sua idade?

\_\_\_\_\_

Qual é a sua habilitação académica e profissional? \_\_\_\_\_

Possui pós-graduação ou outra formação complementar? \_\_\_\_\_

Qual a sua situação profissional? \_\_\_\_\_

Há quantos anos exerce a profissão de professor/Coordenador/director/professor de EE? \_\_\_\_\_

Trabalha com alunos surdos (só para os professores titulares e professores de Educação Especial)? \_\_\_\_\_

**Anexo III** - Protocolo da Entrevista com um dos Directores

## Entrevista

**Tipo:** Semi-directivo.

**Destinatário:** Director : **D1**

1 – Sr. Director vou começar por indicar os objectivos gerais deste nosso estudo, pretendemos conhecer as percepções dos agentes educativos sobre a inclusão dos alunos surdos em turmas regulares do 1º CEB; Identificar as formas de adequação curricular mais utilizada para alunos surdos em turmas inclusivas; como também Identificar as necessidades dos Agrupamentos sem Escolas de Referência para Educação Bilingue para dar resposta às Necessidades Educativas Especiais dos alunos surdos. Estes são os objectivos gerais deste estudo. Vou-lhe solicitar que me autorize a gravar a entrevista.

2 – Sim senhor.

1 – Vou começar por lhe perguntar há quanto tempo é professor?

2 – Há 25 anos.

1 – E há quantos anos exerce o cargo de director?

2 – Aí à 15 anos.

1 – Sempre neste agrupamento?

2 – Sempre neste agrupamento, professor não. Professor foi 2 anos na Secundária de Mafra. Estive dois anos na Secundária de Mafra e depois passei para aqui.

1 – É professor de?

2- Matemática.

1 – A sua formação base é em matemática?

2 – Não. Engenharia de Máquinas.

1 – O que é que pensa da inclusão de alunos com NEE nas estruturas regulares de ensino?

2 – Penso que estão cá muito bem.

1 – Acha que existem vantagens?

2 – Penso que sim. Existem vantagens para os alunos que têm NEE de estarem integrados e também para os alunos normais que haja alunos desses aqui na escola. Todos têm a ganhar com isso.

1 – E em termos de inconvenientes. Conseguir visualizar algum inconveniente nesta inclusão dos alunos com NEE nas estruturas regulares de ensino?

2 – Talvez dependa um bocadinho se calhar da deficiência. Os alunos que nós temos à partida, parece-me que estão bem integrados, agora há aqueles alunos que andam em cadeiras de rodas, com multideficiência que enfim...praticamente não se mexem, não dizem nada e estarem numa escola se calhar aí já me transcende / é demasiado para se calhar não / se calhar não tenho conhecimento para me pronunciar muito sobre esses assuntos, esses casos. Em relação aos outros, todos têm a beneficiar com isso.

1 – Que considerações considera essenciais para que a inclusão destes alunos seja bem sucedida?

2 – Que todos estejam conscientes de / se calhar que todos achem o mesmo que eu / se houver uma pessoa que não esteja / que não ache que esses alunos devem estar integrados numa escola normal, provavelmente não vão ser bons professores, pelo menos para esses alunos / vai ser complicado. Portanto todos os alunos, todos os professores deviam ter um bocadinho / se calhar a noção e a forma de tratar esses alunos que também acontece / que há muitos que como nós, têm pouca preparação, pelo menos no 2.º e 3.º ciclo que têm preparação para lidar com este tipo de alunos / vai sempre com a sua experiência. E em relação ao 1.º Ciclo não sei se têm. Em relação ao 2.º e 3.º ciclo os professores não têm formação nenhuma, porque são licenciados numa área qualquer e depois, aparece-lhes uns alunos destes à frente e depois vão ter de se desenrascar e mais nada.

1 – O que é que pensa da inclusão de alunos surdos nas turmas de ensino regular?

2 – Tenho alguma dificuldade porque é assim, não tenho nem nunca tive nenhum alunos surdo e não / que eu tenha conhecimento não há / nenhuns alunos surdos, mesmo / penso que se calhar é complicado se os professores não tiverem conhecimentos da forma de tratar com o aluno, tem de estar virados para ele / todas aquelas coisas que é necessário ter. Se o aluno estiver à frente, se o professor tiver cuidado a dar as aulas, se calhar não há grande problema. Agora os professores têm que ter conhecimento da situação, quer dizer/ da forma de tratar com o aluno e lá está no 2.º e 3.º ciclo não tem / só com experiência e com o professor de Educação Especial a dizer mais ou menos o que se deve fazer. De resto não há / os professores normais não têm o conhecimento do que se deve fazer.

1 – Acha que a inclusão dos alunos surdos e com problemas de audição, têm características diferentes da inclusão dos outros alunos com NEE?

2 – Diferente na medida em que é diferente. Um aluno surdo à partida não consegue ouvir / Quer dizer um aluno com outro tipo de deficiência poderá ter um cuidado diferente dos que tem um miúdo que não ouve.

1 – Considera que deveria existir no seu agrupamento, no agrupamento do qual é director u, uma escola de referência para alunos surdos?

2 – Não sei se isso é bom, isso tem implicações, tem muitas implicações com a própria escola, com o agrupamento, não sei se haveria alguma vantagem, até atendendo ao número de alunos que há aqui no agrupamento. Não sei se haveria alguma vantagem nisso. Penso assim à partida que não. Eu também / o conhecimento que tenho desses alunos, não há para formar aqui.

1 – Que justifiquem?

2 – Que justifiquem. Portanto era estarmos a trazer alunos para aqui, alunos que até não são de cá.

1 – Quais são as orientações do Agrupamento para fazer face à inclusão dos alunos com NEE? Assim de uma forma geral?

2 – A orientação que este agrupamento tem?

1 – Sim, para fazer face à inclusão dos alunos com NEE?

2 – Hum, não há directrizes que dizer/ é assim o que eu faço é / o coordenador da educação especial à partida / que está por dentro do assunto vai-me transmitindo aquilo que se passa e as indicações que tenho é que esses alunos sejam tratados da forma mais natural possível e / não há assim/

1 – Pode, portanto dizer-me a forma como é que está organizada a resposta da educação especial, como é que está organizado o funcionamento?

2 – À partida tudo, eu qualquer decisão em relação ao ensino especial não faço, não tomo decisão nenhuma sem falar 1.º, sem ouvir a delegada de grupo, portanto / e a delegada do grupo à partida penso eu, que transmite tudo aquilo que deve transmitir aos professores de educação especial e vice-versa ou qualquer assunto, à partida tem que passar sempre por ela e depois à partida ser-me-á transmitido.

1 – Como é que são referenciadas as crianças com problemas de audição e surdos? São referenciados da mesma forma que são referenciados as outras crianças com NEE?

2 – Penso que sim, não faço ideia. Penso que são tratados todos da mesma forma.

1 – Existe algum tipo de atendimento especial para as crianças com problemas de audição e alunos surdos neste agrupamento?

2 – Que eu saiba não.

1 – Quais são os recursos que este agrupamento dispões para fazer face à inclusão de alunos surdos ou com problemas de audição?

2 – Humm / é uma matéria demasiado específica para eu / não sei / sinceramente não sei , não faço a mínima ideia.

1 – Este agrupamento tem alguma parceria estabelecida com outras instituições? Para fazer face à inclusão de alunos com NEE?

2 – Tem, isso tem. Com a APERCIM.

1 – No seu entender para haver uma resposta mais eficaz à inclusão de alunos com problemas de audição e alunos surdos, existiria alguma necessidade específica?

2- Não sei, não tenho conhecimento disso, aí teria sempre que ouvir a delegada, portanto a delegada de ensino especial, portanto não faço a mínima ideia. Isso é matéria demasiado específica para mim. Não tenho conhecimentos.

1 – Em termos de elaboração do PEI. O sr. Director sabe quem elabora o PEI?

2 – Sei, à partida quem deveria elaborar e quem elabora na maioria dos casos.

1 – E poderá indicar-me quem elabora?

2 – Quem deveria elaborar são os professores, o professor titular de turma ou os professores do conselho de turma, com o apoio da educação especial, com o apoio dos outros.

1 – Esta coordenação é da responsabilidade de?

2 – Penso que é a forma que está é como deve ficar, portanto é / são os professores da turma, os professores titulares de turma do 1.º ciclo, os professores da turma do 2.º e 3.º ciclo com a supervisão do professor de educação especial. Agora vai demorar algum tempo a que as coisas sejam assim. Reconheço que vai demorar algum tempo. Mas vai-se tentando.

1 – Com que periodicidade é analisado e reformulado o Programa Educativo Individual?

2 – Penso que no final do ano todos deveriam ser e depois durante o ano, no caso de haver necessidade, se notar alguma alteração, agora em princípio será mais ou menos assim.

1 – No seu entender os outros departamentos existentes neste agrupamento têm envolvimento no estabelecimento das medidas educativas especiais dos programas educativos.

2 – À partida no conselho pedagógico já tínhamos falado sobre isso até na forma de depois fazer chegar isto aos outros professores / portanto eu já falei nisto algumas vezes no conselho pedagógico para que depois toda a gente tente proceder da mesma forma. Depois a forma como é transmitido / como os coordenadores de departamentos falam nos departamentos / aí à partida, penso que vão, as coisas vão pelo menos faladas são.

1 – Nomeadamente de acordo com os alunos com problemas de audição e alunos surdos não há distinção nesse procedimento?

2 – Sim.

1 – Em termos de adequações curriculares estas são delineadas por essas equipas que coordenam ou existe alguma orientação do Conselho pedagógico?

2 – Não, quer dizer / a orientação que há é que portanto, os alunos, portanto, à partida tudo se deve reger pelo 3/2008 e não sei quantos e portanto e depois / e depois / e depois as orientações que a delegada de grupo de educação especial dá. Portanto é mais ou menos com base naquilo que ela diz que as coisas devem ser feitas.

1 – Caro Director. Penso termos concluído esta nossa conversa. Muito obrigado pela sua disponibilidade.

2 – Ora essa, disponha e boa sorte.

**Anexo IV** - Protocolo da Entrevista com um dos Coordenadores de Educação  
Especial

## Entrevista

**Tipo:** Semi-directivo.

**Destinatário:** Coordenadora de Grupo de Educação Especial: **C EE 1**

1 - Boa Tarde.

2 – Boa Tarde.

1 – Cara Professora vou começar por lhe apresentar os objectivos gerais deste nosso estudo, pretendemos conhecer as percepções dos agentes educativos sobre a inclusão dos alunos surdos em turmas regulares do 1º CEB; Identificar as formas de adequação curricular mais utilizada para alunos surdos em turmas inclusivas; como também Identificar as necessidades dos Agrupamentos sem Escolas de Referência para Educação Bilingue para dar resposta às Necessidades Educativas Especiais dos alunos surdos.

Estes são os objectivos gerais do nosso estudo, garantimos a confidencialidade dos dados e o anonimato e vou começar por solicitar-lhe a gravação desta entrevista. Concorda?

2 – Sim.

1 – Muito bem. Vamos então começar por caracterizar a sua carreira socioprofissional. A sua formação base é:

2 – Professora de 1.º Ciclo, curso de magistério primário, /como professora titular de turma, / durante 5 anos. / Depois entrei na educação especial, onde estou até hoje. Tenho 23 anos de serviço.

1 – Fez alguma formação suplementar à sua formação base?

2 – Sim. Antes,/ quando eu entrei na educação especial, entrei nas antigas equipas de educação especial, que existiam nos concelhos, em cada concelho havia uma equipa de educação especial e quando entrávamos recebíamos formação, ninguém ia trabalhar, nem ia ter intervenção directa com os alunos sem que primeiro tivesse essa formação. Portanto, na altura era / havia o CAE do Oeste, era o CAO, Departamento de Educação Especial do CAE do Oeste, que assegurava essa formação em articulação com o departamento técnico da direcção regional da educação de Lisboa. Portanto quer o DSTP, da DREL, quer o CAE do oeste, arranjavam formadores, mediante, / algumas eram das próprias equipas especializadas. Na altura vinham com o curso do Aurélio Ferreira. E eram essas pessoas que nos asseguravam a formação. Também a ESSE de Lisboa nos dava formação na DREL. Portanto, frequentei essa formação depois trabalhei com uma criança com paralisia cerebral. / Era preciso adquirir metodologias de trabalho e fiz formação na DREL/ durante cerca de um mês, portanto entrei em Setembro na Educação Especial, fiz essa 1.ª formação no CAE oeste e depois em Dezembro durante um mês desloquei-me para a Direcção Regional para ter essa formação. Posteriormente fui fazendo todos os cursos de formação assegurados pelo departamento de educação básica na área da Multideficiência, nas tecnologias aumentativas e em 1997, ou seja, 4 anos depois de ter ingressado na equipa de educação especial, fui fazer a especialização na área da Educação Especial na Escola Superior de Educação de Lisboa, no domínio educação de grupos de Risco.

1 – Portanto, tem uma vasta experiência na área da Educação Especial?

2 – Embora ache que o CESE não me deu aquela experiência prática de intervenção em educação especial como deu as outras formações que eu fui fazendo na DREL, no DEB, essas sim, eu senti que tinha aprendido a trabalhar em educação especial. A ESE,/ como o domínio era o risco sócio educacional era diferente, no entanto, o meu trabalho de final foi no âmbito da educação especial e da inclusão.

1 – Muito bem. E o que é que pensa sobre inclusão dos alunos com NEE nas estruturas regulares de ensino?

2 – Eu sou a favor, eu concordo com a declaração de Salamanca. No entanto é preciso analisarmos/ sou contra a inclusão igual para todos. Sou.../porque há situações, há

determinadas patologias e determinadas .../ há situações muito graves, que não sei se a inclusão nas escolas regulares de ensino é a melhor resposta, questiono-me porque há situações que precisam tanto de intervenção técnica, que talvez as instituições com o tal paralelismo pedagógico, que são as instituições de ensino especial conseguem garantir que as escolas de ensino regular não conseguem.

1 – Mas colocando...

2 – Agora sou / acho que todos aprendem muito melhor, tendo outros como modelo. E aprendem a estar agora uma criança com multideficiência / que eu já trabalhei numa unidade de referência / há multideficiência numa escola regular de lugar unitário / em que a escola tinha 20 alunos e depois tinha 8 alunos de educação especial. Tudo totalmente dependente, multideficientes, todo o trabalho era em vão,/ interações ...será que havia, éramos nós que provocávamos e promovíamos na hora do recreio a interação, mas as crianças querem brincar, uns com os outros, não querem ir brincar com aquela criança que tá ali naquela.../sinceramente questiono-me se aquilo era inclusão.

1 – Muito bem.

2 – Inclusão de qualidade, eu sou a favor da inclusão de qualidade, que há situações em que as trissomias, todas devem ir para as estruturas regulares, os autistas, os síndromas de Asperger, agora a multideficiência.../ aquela multideficiência total dependência na alimentação, treino da mastigação, treino...que não andam, tenho dúvidas.

1 – Pois compreendo. Colocando a inclusão numa balança, acha que traz mais vantagens ou mais inconvenientes?

2 – Como no Concelho de Mafra não havia instituição de ensino especial, todas as crianças desde 97 que têm que ir à escola regular, e antes disso as situações graves eram todas canalizadas para a APECI em Torres Vedras que tinha a tal vertente de paralelismo pedagógico, portanto a nossa instituição não tem / e eu em 97 já estava em educação especial e constatei a diferença entre crianças que vinham...que nunca tinham frequentado as estruturas regulares de ensino, só frequentaram as APECI em Torres Vedras e as crianças que tinham vindo na nossa escola regular que frequentaram o pré-escolar, que frequentaram o 1.º Ciclo, uma trissomia só em instituição e uma trissomia em escola regular de ensino.../constatei uma diferença muito grande entre as crianças. Enquanto uma ...não se inibia, não tinha receio dos outros, os das estruturas regulares de ensino eram, viam os outros, interagiam, não tinham medo dos adultos, os que vinham da instituição parece que tinham medo dos colegas, não sabiam brincar e nós em 97 recebemos as crianças que vieram para a APERCIM que vinham da instituição protegida que era a APECI de Torres Vedras e tiveram de ser matriculados nas escolas regulares e frequentar essas escolas, essas, era muito difícil ter esses miúdos no grupo e promover a interação porque os miúdos tinham medo. Havia uma diferença muito grande, portanto eu considero, por esta experiência que vivi que é muito positivo a inclusão, só traz vantagens para os miúdos, porque eles aprendem a desinibirem-se, aprendem a funcionar melhor em comunidade. Os outros sim, é aquela comunidade tão restrita, tão que parece que têm medo.

1 – Muito bem. Que condições considera essenciais para que a inclusão seja bem sucedida?

2 – Quando dizes inclusão destes alunos, dizes todas as NEEs?

1 – Sim.

2 – Olha, eu penso que uma, uma .../ a 1.ª condição é um conhecimento real do perfil educacional e de funcionalidade das crianças. Primeiro temos de conhecer muito bem aquele perfil de funcionalidade, traçar quais as potencialidades daquela criança, portanto a partir desse perfil de funcionalidade de cada uma dessas crianças tu podes criar as...quase que ver até onde podes ir e a partir daí é que vais intervir com cada uma dessas crianças, vais perceber do que é real e que adequações de respostas é que a criança precisa. Acho que isto é a condição n.º 1. Depois diligenciar para a adequação dessas respostas e sabemos que as ehehehe as necessidades educativas especiais e adequação de respostas vai desde as situações mais ligeiras que é apenas um reforço da aprendizagem em turma ou fora da turma

porque a maioria das necessidades educativas especiais podem estar em turma e usufruir apenas de ligeiras medidas de adequação depois temos as outras situações mais complexas que precisam de outras respostas que não dependem só das estruturas de direcção de escola, dependem também de serviços centrais e aqui é que as coisas se complicam, porque agora há os centros de recursos que já é uma melhoria e um progresso desde que eu estou na educação especial. Temos mais recursos hoje do que tínhamos quando eu entrei na equipa de educação especial, apenas tínhamos umas horinhas de terapeuta da fala para o Conselho inteiro. Apenas tínhamos psicóloga que era paga, quer a terapeuta da fala, quer a psicóloga eram pagas por um fundo que a caixa de Crédito Agrícola nos dava e nós geríamos aquele dinheiro para pagar à psicóloga e à terapeuta da fala e era para o conselho todo. Os centros de recursos de apoio à inclusão têm muitos mais recursos hoje, têm uma equipa técnica e apesar, claro que nós nunca estamos satisfeitos, nós queríamos ter mais horas de TSEER, nós este ano temos 12 horas de TO para todo o agrupamento de escolas da Ericeira.

Eu acho isto pouco, é insuficiente para as crianças que realmente precisam de terapeuta ocupacional. Temos uma psicóloga para este agrupamento com um horário de cem horas para este agrupamento todo, claro que isto é insuficiente e gostaríamos de muito mais e as situações graves precisam como eu acabei de dizer há situações que precisam diariamente de intervenção técnica, não chega só o professor de educação especial. Nós vamos mais para aquilo que os pais esperam de nós que é que as crianças adquiram competências de leitura e de escrita e de cálculo e domínio de conhecimento e de autonomia de competências sociais. Agora eles não precisam só disto. Nós temos crianças com paralisia cerebral e com deficiências neuro-musculares que precisam de intervenção de fisioterapeuta e não foi contemplado este ano. Portanto isto é complexo de se dizer como a que tipo de respostas, que adequação.

1 – Pois compreendo, e em relação aos alunos com problemas de audição e alunos surdos?

1 – O que é que pensa da inclusão deste tipo de alunos nas turmas regulares?

2 – Nas turmas regulares, é assim / eu penso que estas crianças, porque são, dada a sua especificidade, deverão beneficiar o mais precocemente possível / da inclusão em unidades de surdos. Porque lá têm os técnicos adequados às necessidades, nas estruturas regulares de ensino dificilmente e a experiência tem-nos mostrado que /nem professores especializados na área, portanto do grupo 920, penso que é o grupo 920, o nosso agrupamento não tem nenhum professor especializado nesta área. E é difícil, há professores que fizeram formação em Língua Gestual, mas isso não é suficiente para aquilo que os alunos surdos precisam. Eles precisam de terapeuta da fala, quase diária, de intervenção de terapeuta da fala quase diária, precisam de Língua gestual quase diária e quanto mais cedo, porque a linguagem materna deles vai ser essa, se vai ser essa, quanto mais cedo como os outros, os falantes e os ouvintes começam, aprendem falando e ouvindo e / se a língua gestual vai ser a linguagem deles se eles não a têm todos os dias, só a têm duas vezes por semana que é aquilo que se pode fazer quando estão nas estruturas regulares de ensino e duas vezes por semana já é muito bom / isto é nitidamente insuficiente, portanto eu / sou a favor do encaminhamento para as unidades de referência para as escolas de referência àquela problemática. / Mas isto é uma decisão de família e eu enquanto professora de educação especial devo informar os pais do que é o melhor, mas depois a decisão final é deles e eles é que decidem.

A experiência tem-nos mostrado que a evolução nota-se e é muito significativa quando eles estão nessas estruturas específicas para eles, direccionadas para eles, portanto, quem sou eu, isto é a minha opinião mas mais do que a minha opinião / penso que se deve ter em atenção aquilo que a experiência nos tem mostrado.

1 – Muito bem. Considera então que a inclusão dos alunos surdos tem características diferentes da inclusão dos outros alunos com necessidades educativas especiais?

2 – Eu considero a inclusão dos alunos com problemáticas a nível sensorial, ou seja, os surdos e os deficientes visuais, devem ir para escolas de referência onde tenham tudo aquilo que é necessário.

1 – Considera que deveria existir neste agrupamento uma escola de referência para alunos surdos?

2 – Não sei se temos população suficiente, penso que é insuficiente, nós temos muito poucos, temos neste momento défice auditivo mas surdos não temos.

1 – Com problemas de audição tem um leque...suficiente.

2 – Não temos muitos, temos aí uns 3/4 alunos, aliás quando havia a unidade de Torres Vedras os alunos de Mafra iam para Torres Vedras. Mas a própria unidade de Torres Vedras não tinha muitos.

1 – Era uma população reduzida?

2 – Sim e por isso foi extinta, penso eu que neste momento está tudo por Lisboa, porque ou há efectivamente uma unidade de referência com equipa técnica necessária ou então...portanto, eu considero que o agrupamento da Ericeira não tem alunos em número suficiente. Agora também considero uma grande desvantagem para os nossos alunos, é deslocarem-se diariamente até à unidade de referência e isso são 80 Km diários, pelo menos.

80 a 100 km e crianças em idade pré-escolar, com idade de 1.º Ciclo deslocar-se diariamente para esses, / para essas escolas não é fácil, daí que eu entenda a necessidade dos pais e portanto a decisão dos pais quando dizem “eu não quero, quero que o meu filho venha para esta escola”. Se ele tem uma escola ao pé da residência porque é que há-de deslocar-se para uma escola a 50 km. E tomam essa opção. Eu entendo claro que enquanto coordenadora de educação especial tenho de diligenciar para minimizar e ajudar a incluir o melhor possível aquela criança, / agora não posso dizer que seja uma inclusão como é nessas unidades.

1 – Muito bem. Quais são as orientações do agrupamento para fazer face à inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais, assim de um modo geral?

2- Então, uma das coisas que nós fazemos é com o centro de recursos, portanto, socorremos do centro de recursos da equipa técnica na distribuição de serviço, priorizamos a / o aluno precisa de terapeuta da fala e/ e é o técnico que nos dão/ claro que asseguramos na gestão a intervenção com estes / com os alunos com surdez ou défice auditivo. E esses têm este ano/ proporcionamos / temos possibilidade de proporcionar duas horas por semana/esses alunos estão a ter duas horas por semana. Também há o trabalho , / claro que consideramos quando vamos fazer a distribuição de serviço, Também ao professor de educação especial / se temos alguém alguém com formação em língua gestual, ou nesta área, embora seja do grupo 910, claro que canalizamos/ temos em consideração quando vamos fazer a distribuição de serviço. Temos feito sempre.

1 – Como é que se organiza a educação especial neste agrupamento. Assim em traços gerais. Como é que fazem essa gestão, essa organização?

2 – Essa organização é toda feita a partir / em articulação coordenação da educação especial assegura as reuniões mais ou menos mensais de grupo, onde as orientações que recebemos quer da equipa de apoio às escolas, quer da direcção geral da inovação e desenvolvimento curricular é a partir dessas orientações que se faz a orientação do grupo / claro que as nossas reuniões passam por partilhar por / partilha desde experiências/ partilha de quando eu digo experiência não é experiência de de / metodologias de trabalho / é partilha de conhecimentos, é partilha de opiniões que por vezes são divergentes entre os diferentes membros do grupo e que também depende muito de / o grupo / uns já têm mais tempo em educação especial, outros têm menos tempo, uns vêm de um agrupamento, outros vêm de outro e/ aquilo que nós percebemos que embora concelhos limítrofes têm práticas muito diferentes / e por vezes isto causa algum / como hei-de dizer, falta o termo...é um problema dentro do grupo / Também outra / aquilo que e / na minha perspectiva enquanto coordenadora tem sido outro problema dentro do grupo tem sido, se calhar tou a desviar-me da questão que me foi colocada mas acho que devo dizer isto / é a reestruturação da educação especial portanto, em 2008 assistiu-se a uma reestruturação da educação especial e havia práticas que se vinham fazendo >/ e que deixaram de se poder fazer mas eu não considero isto assim tão grave porque estamos a dar os primeiros passos segundo esta norma legislativa que é o 3/2008 / a

aplicação da CIF. Isto é uma novidade para o grupo, para todos embora quase todos os elementos do grupo venham da anterior experiência e eu acho que isto é uma mais valia neste agrupamento inclusive a equipa de apoio à escola escolas quando veio fazer a monitorização este ano e o ano passado uma das coisas que alertou foi que nós éramos uns privilegiados, porque têm todos os professores especializados em educação especial e todos com experiência em educação especial isto é uma mais valia, claro que gostaríamos que as coisas funcionassem melhor, gostaríamos de levar à risca o 3/2008 e nem sempre é possível, por isto, porque temos professores especializados que vêm aquilo que se diz nas escolas e nos cursos de formação / é uma coisa, depois aquilo que a direcção geral as orientações são outras / e isso causa algum atrito mas / algum ruído / nem é bem atrito, algum ruído, no entanto não considero que seja grave, acho que estamos no bom caminho, penso que fazemos todos o melhor possível.

1 – Neste agrupamento como é que se realiza o atendimento aos alunos com problemas de audição e alunos surdos, concretamente nos casos que têm, como é que fazem o atendimento?

2 – Eu penso que essas situações todas têm intervenção directa por parte do professor de educação especial e de técnico do CRI, principalmente de terapeuta da fala. Todos penso que não há nenhum que tivesse ficado de fora.

1 – Quais são os recursos que este agrupamento tem em termos humanos e materiais para fazer face à inclusão dos alunos com problemas de audição e alunos surdos?

2 – Eu penso e pelo menos tenho / agora que tenho andado na observação de aulas para a e desempenho / e tenho constatado que a generalidade dos colegas fazem intervenção com os alunos estão a utilizar a simbologia SPC, está a ser utilizada em alunos que não têm deficiência auditiva mas está a ser a utilizada como a linguagem aumentativa, de reforço à escrita, à leitura, à estimulação para à compreensão e penso que todos os meus colegas que trabalham com esses alunos estão a utilizar essas metodologias e partilham entre eles/ que é outro aspecto positivo que eu tenho vindo a sentir, há histórias a circular/ entre colegas há/ aquilo que eles tem disponibilizam entre eles.

1 – Quais são as parcerias que estão estabelecidas entre este agrupamento e outras instituições para fazer face à inclusão destes alunos?

2 – A parceria com o Centro de recursos de apoio à inclusão da APERCIM. Que embora seja uma novidade / a partir de 2008 já era implementado no Concelho de Mafra desde 1997.

1 – No seu entender quais são as necessidades específicas deste agrupamento para dar uma resposta mais eficaz à inclusão de alunos com problemas de audição e alunos surdos? dado que por tudo aquilo que se falou anteriormente são alunos que por escolha das famílias não foram para as escolas de referência, sendo incluídos nas escolas deste agrupamento?

2 – Eu sinto que precisava de que / era pronto mas sei que que isto não depende, nem do director nem da coordenação, depende dos serviços centrais, mas sinto que era necessário um professor especializado na área / era necessário um reforço do técnico especialista da terapeuta da fala / não temos nenhum caso neste momento não temos nenhum aluno que precise de interprete de língua gestual no nosso agrupamento, mas se tivéssemos gostaria de facto que fosse feito de a colocação de umas horas semanais para esse técnico poder interagir com esta criança/ se tivéssemos, mas não temos neste momento, de resto considero que a equipa técnica partilha as / quando vai fazer, quando vai às escolas as faz reunião, eu penso que aconteceu trimestralmente portanto eu penso que acontece em Setembro antes do arranque/da actividade lectiva, as reuniões de equipa multidisciplinar ao longo do ano lectivo aconteceu reuniões pelo menos em cada fase de avaliação sumativa / há uma reunião de equipa multidisciplinar se não há deveria haver porque a equipa técnica está lá e deve disponibilizar-se para, portanto penso que o acompanhamento quer aos professores de educação especial quer aos professores titulares de turma está a acontecer.

Se não está a acontecer é porque há aí qualquer coisa ou alguém que não solicitou porque para a equipa técnica / reunir também tem de ser solicitada. De resto eu penso que tudo está a ser feito.

1 – Muito bem. Em termos de organização de trabalho e tentando conhecer a forma de elaboração do PEI, ia perguntar quem elabora o PEI?

2 – A legislação é bem clara, é o professor de educação especial em colaboração, quem elabora é a equipa técnica, prof. de educação especial, prof. titular de turma, estes três têm que elaborar o PEI. Claro com a presença do encarregado de educação. Agora a lei é clara, no entanto, é preciso passar à prática e é obvio / eu entendo que / a pessoa que está aqui com mais disponibilidade e com mais conhecimento para passar para o papel é o prof. de educação especial agora, antes, antes tem que ser tudo isto tem que ser aferido entre estas pessoas, encarregado de educação, prof. titular de turma e equipa técnica e prof. de educação especial estes têm que sentar-se, / pensar naquela criança em concreto e delinear ali todas as orientações que vão para o PEI / agora que vai fazer a consulta do processo do aluno, quem vai fazer a entrevista ao encarregado de educação / eu acho que deve ser o professor de educação especial e psicólogo/ por exemplo e fazer em simultâneo porque / deve haver o cuidado de não é / é o professor de educação especial faz sozinho / a sua entrevista e retira os dados da anamnese e depois a seguir vai o psicólogo faz a mesma coisa, acho que não há necessidade disso, às vezes são situações de muito sofrimento que causa nas famílias e isto causa um impacto muito grande nessas famílias que têm que rebobinar aquele sofrimento de alguns anos atrás, foi o da / como é que constatou que aquela criança era diferente e isto é feito com muito sofrimento por vezes e acho que se deveria / fazer isto em conjunto, prof. de educação especial e psicólogo, pronto. Nas situações mais complexas, porque há situações que não precisam assim tanto/ está no processo do aluno muitas vezes já está/ agora passar aquilo para o computador e ir escrevendo e pondo tudo no PEI aquela parte prática, eu penso que o professor de educação especial deve / porque é quem sabe o que é que deve por em cada uma das coisas e o prof. de educação especial vai precisar de ter conhecimentos de uma série de coisas para poder por ali em cada uma série de coisas para poder por ali em cada uma, agora / não é o prof. de educação especial sozinho que vai decidir quais as medidas, não quem decide as medidas é aquela equipa. Não é o professor de educação especial sozinho que vai decidir quais os técnicos que vão trabalhar e isso tem que ser todos juntos. Os pais, o prof. titular de turma e a equipa técnica. Estes todos, o prof. de educação especial sozinho não tem que fazer isso, não pode, nem deve, esta legislação mais do que o 319 delega essa responsabilidade no titular de turma. O titular de turma é o responsável. Pela Coordenação do PEI, por assegurar que tudo aquilo esteja não é o prof. de educação especial que tem que se preocupar para que aquilo tudo esteja assegurado quem tem que se preocupar é de facto que aquelas respostas sejam asseguradas é o prof. titular de turma. / Penso que os professores neste momento ainda não estão preparados para isto. Os professores titulares de turma daí que se deleguem estas funções na educação especial e nós temos que colaborar com isso, nesse sentido, porque temos que entender que eles têm ali 20 alunos/ cada um com a sua especificidade porque não há turmas homogêneas e nós somos se calhar quem melhor conhece estas coisas e deve dizer ao professor titular de turma / olhe deve-se requerer isto para o menino, deve-se...

1 – Muito bem. Em termos de referência às crianças com necessidades educativas especiais e onde se incluem os alunos com problemas de audição e alunos surdos. Como é que são referenciadas?

2 – As referências quase, quase todos os alunos vêm referenciados / com estas problemáticas de baixa incidência vêm já sinalizados dos serviços centrais da saúde. Esta é a primeira / muitas vezes acontecem défices auditivos decorrentes de otites serosas de problemáticas do foro da saúde que não são detectáveis assim tão precocemente. Portanto quais as deficiências graves vêm referenciadas por serviços centrais de saúde normalmente logo que é detectado / eles entram / fazem a referência, quando não é assim a criança teve até um desenvolvimento normal e a partir de determinada altura / se percebe que aquilo / há

ali qualquer coisa / a criança está a ter um comportamento estranho / normalmente é pedida a intervenção do prof. de educação mesmo sem referência e aquilo que é feito é encaminhar sempre para os serviços de saúde e depois da avaliação a nível da saúde é que mediante os resultados da avaliação é feita ou não referência se o resultado dessa avaliação dá em como a criança tem uma deficiência, um défice na audição, então a partir daí há condições para fazer uma referência / Sabemos que há défices auditivos que são passageiros, embora não sejam um NEE de carácter permanente, são situações passageiras como otites serosas dos drenos e eles depois ficam a ouvir. Aquilo melhora substancialmente / o desenvolvimento dos alunos ao nível da comunicação e da linguagem / nós apesar de sabermos que são situações temporárias temos contemplado essas situações em educação especial.

1 – Muito bem. Com que periodicidade é analisado e reformulado o PEI?

2 – Sempre que se justifique. Sempre que haja uma alteração ao nível do perfil de funcionalidade do aluno ou sempre que se verifique que há ali qualquer coisa que justifica a alteração das medidas adoptadas, reformula-se o PEI. Em qualquer, nem que se tenha feito um PEI há um mês e que agora se verifica que há um dado novo que justifique a alteração das medidas e um dado novo não é só porque o aluno / sei lá / verifica-se que o aluno tem um défice auditivo e de repente verifica-se que o aluno está / não ouve mesmo nada, passou de um défice a um total, é obvio que temos que reformular porque se calhar é preciso mais, outros recursos é preciso outras medidas / portanto se não há nada que justifique ele deve ser avaliado como fala a legislação em cada período formal de avaliação, deve ser avaliado e reformulado no final de cada nível de ensino.

1 – Que níveis de envolvimento têm os diferentes departamentos no estabelecer de medidas educativas especiais para fazer face à inclusão dos alunos com problemas de audição e alunos surdos?

2 – Quando falas em departamento, é os diferentes departamentos curriculares. O envolvimento, eu penso, que cada departamento curricular está muito virado para dentro do seu próprio departamento e muito pouco, assim como toda / todo o agrupamento, / Tudo / eu penso que / porque a educação especial tem cerca de, neste agrupamento tem cerca de 60 alunos de educação especial, eu penso que num universo de cerca de 2000 alunos que é o que o agrupamento, 62 alunos não têm muito significado, como tal não têm grande impacto / tudo passa muito pelo professor de educação especial / é quem pica, o professor de educação especial é quem pica os professores para isto, e quando eu digo que pica é / vai ter com o professor / tens que ter este cuidado, utiliza esta estratégia / era bom esta metodologia/ partilha materiais / elabora aquilo que é necessário porque os departamentos estão virados para eles próprios, para os outros alunos, para os tais 1900, não se interessam...

1 – Não existe grande envolvimento então dos departamentos?

2 – Vejo uma grande preocupação dos professores titulares de turma, dos directores de turma quando têm um problema, a 1.ª porta onde vão bater é ao professor de educação especial e ao grupo de educação especial / é aí que eles vão bater é o 1.º sítio e não aceitam muito bem quando nós dizemos essa situação não é do nosso âmbito porque estão à espera que os professores de educação especial tenham respostas adequadas a todas as situações sejam elas de origem biológica ou sejam elas de origem social, muitas vezes as psico sociais que também pretendem que seja a educação especial e / ea legislação de hoje, se antes de 2005 não havia efectivamente outras respostas, era comum a educação especial, mas a partir do despacho 50 passou a existir, nas escolas um suporte legislativo que permitiu uma série de medidas sem ser medidas da educação especial, só que as pessoas não adoptaram muito e ainda hoje decorridos 6 anos não me parece que estejam rentabilizados ao máximo, estejam rentabilizados ao máximo essas respostas e essas medidas. Portanto é a educação especial que batem à porta, mas depois delegam na educação especial, acham que pronto, estes que resolvam, que resolvam as situações e não procuram, não aceitam muito bem quando nós lhes tentamos explicar que no âmbito de 2008 a população alvo da educação especial não é todas

as situações que dão problemas na escola. Que situações de distúrbio emocional não decorrentes de ordem neurológica, mas de situações sociais não são do âmbito de educação especial, eles não oferecem alguma resistência a isto é o que eu sinto.

1 – Em termos de adequações curriculares quais são as principais adequações curriculares que pensa serem necessárias para fazer face a uma inclusão dos alunos com problemas de audição e surdos em termos de os fazer acompanhar o currículo comum?

2 – Eu penso que uma das adequações para estes alunos é tal como está na lei, é por exemplo se for um aluno surdo é a linguagem gestual como / além do currículo comum que o aluno tem, ainda tem que aprender mais essa linguagem, tem que fazer parte do seu currículo. Portanto, aqui nestas situações vejo como adequações curriculares a introdução de linguagem gestual de simbologia à aprendizagem para além da aprendizagem comum das áreas académicas ainda têm que ter mais estas adequações e isto é que eu entendo como adequações curriculares. Agora é obvio que se for um aluno com défice auditivo não se deve / para ver que ele vá / depende das situações, é muito difícil falar adequações na generalidade porque há alunos mais do que adequações curriculares precisam de condições especiais de avaliação e isto porque no âmbito do 3/2008, adequações curriculares já passou a ser uma medida restritiva que como restritiva que é, não deve ser adoptada com banalidade, há situações que se justifica a sua adopção e um aluno surdo deve de ser adoptado porque ele precisa de linguagem gestual e de outras coisas muito específicas, de competências muito específicas agora outras situações mais ligeiras não deve ser, deve ser pelas condições especiais de avaliação, pelo apoio do professor de educação especial, pelo reforço das competências académicas / deve ser por aí.

Porque se no passado era um problema do 319, era que havia uma banalidade na aprendizagem das adequações/adaptações curriculares e o aluno não deve ser penalizado e por vezes ao adoptarmos muito cedo esta medida que na generalidade o que fazem é nas situações / de alunos com défice auditivo o que fazem é retirar determinados conteúdos das áreas, das diferentes áreas disciplinares e isso não ajuda o aluno, o aluno fica com défice de conteúdos de competências. Porque isso, se muito cedo se aplicou as adequações ao nível da língua Portuguesa / se retirou conteúdos, se retirou objectivos de competências essenciais, quando eles chegarem ao 2.º ciclo, então com que competências é que ele lá chegou. Será que está em condições de fazer um percurso curricular normal ou teremos que depois lhe aplicar um currículo específico individual que é uma medida muito mais restritiva / há que ponderar sempre, na minha perspectiva há que ter muito cuidado na aplicação das adequações curriculares.

1 – Estas adequações curriculares que são aplicadas visam sempre as competências essenciais de ciclo?

2 – Devem, porque se se pretende que o aluno faça um percurso escolar normal até ao 12.º ano, que tenha sucesso educativo não lhe devemos retirar, devemos lhe dar o mesmo que os outros / poderemos dar mais tempo para adquirir isso. E confesso que no nosso agrupamento talvez esta seja uma lacuna, estamos a dar pouco tempo aos alunos de educação especial porque encontrei aqui uma barreira que foi a ideia generalizada que os alunos de educação especial passam sempre. Nunca têm retenção e eu não vejo as retenções com o aspecto formal das retenções, vejo-as como necessidade de mais tempo para atingir as mesmas competências e às vezes os alunos precisam de mais tempo. Para adquirir as competências do 1.º ano, para adquirir as do 2.º ano, para adquirir as competências do 3.º ano e as do 4.º. Só que nem sempre é assim, neste agrupamento não, / alunos de educação especial há uma certa relutância em retê-los e não sei se isso é bom para os alunos, questiono-me neste momento, questiono se estamos a fazer bem, mas também não depende de uma sensibilização e se calhar nesse âmbito nós grupo de educação especial / eu que coordeno deveria investir mais na sensibilização aos professores, estou a pensar limar esta aresta no próximo ano, temos / tem que passar por aí / sensibilização aos professores, por sua vez os professores que estão no Conselho Pedagógico / tem que ser o Conselho Pedagógico a ter a sensibilidade para perceber

que há alunos que precisam de mais tempo como tal, a dupla retenção passa não pelo professor de educação especial mas pelo Conselho Pedagógico / se calhar se o Conselho Pedagógico tiver (ponderar sobre esse aspecto Miguel) poderá ir por aí.

1 – Quais são as dificuldades que encontra no ensino dos alunos surdos ou com problemas de audição nas sala de aulas regulares?

2 – Não posso pronunciar sobre isso até porque nunca trabalhei com alunos surdos.

1 – Resta-me agradecer-lhe a entrevista, obrigado.

2 – De nada.

**Anexo V** - Protocolo da Entrevista com um dos Professores de Educação Especial

## Entrevista

**Tipo:** Semi-directivo.

**Destinatário:** Professora de Educação Especial ERI1 Código: **PEE ERI1**

1 - Boa Tarde.

2 – Boa Tarde.

1 - Vou começar por lhe apresentar os objectivos gerais deste nosso estudo. Tem como título Adequações Curriculares para alunos surdos em turmas inclusivas e tem como objectivos gerais: Conhecer as percepções dos vários agentes educativos sobre a inclusão dos alunos surdos em turmas regulares do 1º CEB; Identificar as formas de adequação curricular mais utilizada para alunos surdos em turmas inclusivas; como também Identificar as necessidades dos Agrupamentos sem Escolas de Referência para Educação Bilingue para dar resposta às Necessidades Educativas Especiais dos alunos surdos. Estes são os grandes objectivos deste nosso estudo e conseqüente entrevista. Garanto-lhe a confidencialidade dos dados e o anonimato e vou-lhe solicitar também, a gravação desta entrevista. Permite-me que grave a entrevista?

2 – Sim. Sem problema.

1 – Muito bem. A senhora é professora há quantos anos?

2 – Há treze.

1 – Treze anos e é professora de Educação Especial?

2 – Sou.

1 - E há treze anos que é professora de Educação Especial?

2 – Não. Há dez anos, estive três anos como professora titular de turma, no ensino regular.

1 – Muito bem. A sua formação base é?

2 – Matemática e Ciências, 2.º Ciclo.

1 – Após a formação base, fez alguma formação complementar?

2 – Fiz. Fiz uma especialização no domínio Emocional/Personalidade... uh... e fiz uh o nível 1 e nível 2 em Língua Gestual Portuguesa.

1 – Muito bem. Em alguma Instituição específica?

2 – É necessário dizer o nome da, do? Foi no Instituto Superior de Educação e Trabalho e...

1 – Aí fez a especialização?

2 – Sim a especialização e na Associação Portuguesa de Surdos, fiz a formação em língua gestual portuguesa.

1 – Muito bem. É professora neste Agrupamento há muitos anos?

2 – Há dez.

1 – E há dez anos que trabalha neste agrupamento na educação especial?

2 – Exatamente.

1 – O que é que pensa sobre a inclusão de alunos com NEE nas estruturas regulares de ensino?

2 – Huh depende dos recursos que existem nesse agrupamento, porque por vezes não existem nem recursos humanos, nem recursos materiais para incluir esse tipo de crianças,/ depende das problemáticas dos alunos, /uh e depende da formação que cada professor que intervencionam com essas crianças, tem.

1 – Portanto, mas consegue ver vantagens na inclusão?

2 – Para os meninos sim, de acordo com esse recursos, que eu falei.

1 – E como inconvenientes? O que é que tem a apontar?

2 – Inconvenientes para os alunos com as necessidades educativas especiais, não considero que haja./ Pode haver algumas insatisfações por parte dos pais que têm meninos sem necessidades educativas especiais. /Porque, por vezes, os alunos com problemáticas severas como é o caso de crianças com paralisias cerebrais, em que, não existem uh os recursos

adequados para eles e a presença de outro professor dentro da sala de aula, pode ser motivador de algumas instabilidades por parte desses alunos e essa presença é sempre uh, uma barreira, uma barreira para essas crianças. /Para as crianças com Necessidades Educativas especiais considero que é muito positivo o facto de desenvolver a parte da socialização e a participação ativa na, no grupo turma.

1 – Quais são as condições que considera essenciais para a inclusão desses alunos com necessidades educativas especiais seja bem sucedida?

2 – Uh como disse à pouco, uh tem haver com os recursos que existem na escola,/ tem haver com a formação que os professores têm, para fazer face às competências emergentes de cada aluno, uh, e penso que, passa por aí./

1 – Muito bem. O que é que pensa da inclusão de alunos surdos em turmas regulares?

2 – (suspira) Bem, eu neste domínio sou bastante crítica, porque acho que crianças com défices auditivos severos, devem ser integrados em escolas de referência,/ uma vez que, na maior parte dos agrupamentos que eu tenho conhecimento, apesar de leccionar neste agrupamento há dez anos tenho conhecimento de outros agrupamentos, em que não existem intérpretes de LGP, nem pessoas com formação em LGP e isso é uma barreira muito severa,/ pois a maior parte dos professores titulares não tem qualquer conhecimento de como lidar com essas problemáticas./ Crianças com...com surdez, uh são crianças muito especiais, e que necessitam de um investimento muito grande por parte do professor titular e muitas vezes, muitas vezes, na maioria ..., sempre,/ o professor titular de turma não consegue fazer esse investimento, porque tem outras crianças e não havendo uh um interprete, não havendo alguém que faça a ponte da parte da língua gestual para a parte do domínio da língua portuguesa, é muito complicado uma criança ser bem integrada, bem incluída no grupo, e bem incluída nas aprendizagens./

1 – Então considera que a inclusão dos alunos surdos tem características diferentes da inclusão dos outros alunos com necessidades educativas especiais?

2 – Tem, tem sem dúvida./

1 – Considera que deveria existir no seu agrupamento uma escola de referência para alunos surdos?

2 – Depende do número de alunos surdos que exista, neste momento não existem alunos surdos.Existem crianças com (pausa), existe apenas um aluno que tem um défice auditivo uh, /esse défice auditivo uh acaba por ter muitas repercussões na aprendizagem desse aluno uh, é um aluno que ouve porque tem próteses auditivas, que nem sempre funcionam uh, /mas uma escola de referência para esse único aluno, não sei se seria adequado, neste agrupamento, pra, para apenas um aluno./ O que eu acho, é que esse aluno surdo, deveria ser colocado sim, numa escola de referência. /

1 – Muito bem. Trabalha directamente com esse aluno?

2 – Neste momento não, mas já trabalhei, dois anos.

1 – Quais são as orientações do Agrupamento para fazer face a inclusão dos alunos com Necessidades Educativas Especiais? Tem conhecimento?

2 – Uh. Neste agrupamento existem, existe uma parceria com a APERCIM, e com a qual se trabalha, /articulando, (pausa) articulando, em termos de terapias,/ em termos de adequações no processo de aprendizagem da criança, incluindo competências a desenvolver./ Uh, os técnicos que trabalham connosco, são terapeutas da fala, terapeutas ocupacionais, uh ume, e técnicos de reabilitação./ E com eles nós conseguimos definir competências a desenvolver, estratégias adequadas, específicas para uh...

1 – Mas essas orientações, para a definição dessas estratégias partem do grupo de educação especial?

2 – Partem do grupo de educação especial, sim./

1 – Os outros departamentos da orgânica do agrupamento têm voto na matéria? Ou é uma situação que parte somente do grupo de Educação Especial?

2 – Não. O grupo de educação especial, apenas orienta e coopera na elaboração das estratégias e dos documentos que são necessários./

1 – Cooperar com a Instituição APERCIM?

2 – Cooperar com a instituição APERCIM. /

1 – Como é que a organização da Educação Especial neste agrupamento?

2 – Uh. Neste momento, uh. Eu penso que uh, acabamos por não saber, uh, as orientações correctas, porque eu considero e lendo o 03/2008, do qual, uh, no qual definem as orientações e as medidas educativas a aplicar a crianças com surdez e eu considero que neste momento, crianças com défice auditivo, deveriam ter a medida educativa de adequação curricular. Considera-se neste momento aqui neste agrupamento que essas adequações curriculares não estão..., não deveriam ser uma medida a aplicar em alunos com défice auditivo. Pois eu considero, pois nas adequações curriculares, contempla a Língua Gestual Portuguesa e se crianças com défice auditivo deverão ter língua gestual portuguesa, as adequações curriculares deveriam contemplar todas as medidas e todas as competências que deveriam ser desenvolvidas nessa criança. E neste momento, está muito vago.

1 – Neste agrupamento como é que se realiza o atendimento aos alunos com problemas de audição e alunos surdos?

2 – Atendimento como? Intervenção de Educação Especial? Uh, neste momento existem professores, penso que especializados a trabalhar com esses alunos, não no domínio da surdez, com outras especializações. O que deixa, me leva a pensar que o desenvolvimento das competências desses alunos fica um pouco aquém daquilo que é desejável.

1 – Se bem entendi as suas palavras, os professores que estão a trabalhar com os alunos com problemas de audição, não são os professores especializados no domínio da surdez?

2 – Não no domínio da surdez.

1 – São professores especializados, são professores de educação especial mas de outras áreas?

2 – Nem, nem noções básicas de LGP têm, para poder trabalhar com essas crianças. Portanto, não é...o investimento que dão na problemática da criança não é o suficiente.

1 – Mas pensa existirem recursos humanos para fazer face à inclusão de alunos com problemas de audição neste agrupamento?

2 – Sim.

1 – E esses recursos humanos não estão a ser direccionados...

Entrevistado interrompe.

2- Utilizados da melhor forma. Não, porque a distribuição dos alunos são feitos pela coordenadora de educação especial e a coordenadora de educação especial reorganiza e distribui os alunos conforme a professora entende, portanto ela considera que esses alunos são distribuídos para aqueles professores de educação especial e é assim que ela define. Portanto não sei quais são os critérios que utiliza.

1 – E esses critérios não são debatidos no grupo de educação especial?

2 – Não. Não são.

1 – Este Agrupamento tem parcerias? Há pouco falou-me em parcerias.

2 – Sim. Tem a parceria com a APERCIM. O Centro de recursos de Mafra que disponibiliza terapeutas da fala, terapeutas ocupacionais, apoio em psicologia.

1 – Neste momento as crianças com problemas de audição, surdos, deste agrupamento estão a ser contempladas por esses recursos?

2 – Uh neste momento. Este ano o Pedro conseguiu terapia da fala, mas no ano passado não, não teve direito a terapia da fala.

1 – Quais são as necessidades específicas deste agrupamento, no seu entender, para dar uma resposta mais eficaz à inclusão de alunos com problemas de audição e alunos surdos?

2 – Deveriam abrir uma vaga em L2, em domínio de surdez e não há vaga.

1 – Pressuponho nas suas palavras que deveria existir a colocação de um professor de educação especial especializado...

Entrevistado interrompe.

2- Especializado em surdez, com domínio em Língua Gestual Portuguesa.

1 – Somente?

2 – Também.

1 – Que outros recursos humanos acha que o agrupamento devia ter efectivamente, para fazer face...

Entrevistado interrompe.

2 - Para além desse professor, ter terapeutas da fala, ter terapeutas da fala disponíveis para trabalhar com esses alunos.

1 – Quem é que elabora o PEI, Programa Educativo Individual?

2 – O coordenador do PEI, é o professor titular de turma, uh, o professor de educação especial coopera na realização e na reformulação, caso seja necessário.

1 – São só esses dois intervenientes?

2 – O, os encarregados de educação e outros técnicos envolvidos no processo. Se o menino foi avaliado pela psicóloga do agrupamento, a psicóloga também participa na elaboração do PEI, e outros técnicos, caso as crianças necessitem dessas terapias.

1 – Como que é que são referenciadas as crianças com necessidades educativas especiais?

2 – Uh, o processo deveria ser...passar por estes, por estas etapas, o professor titular de turma, uh, apercebe-se que a criança tem uma problemática, uh, são chamados os encarregados de educação, uh a equipa de educação especial, é feito uma referência, onde invoca todas as problemáticas da criança, se a criança uh, necessitar de observação psicológica, uh destaca-se a psicóloga para essa avaliação e outras terapias que sejam necessárias e eu perdi-me, e...

1 – Eu estava a questionar-lhe como é o processo de referência.

2 – Sim e pronto, esse documento é entregue ao Conselho Executivo, no Conselho Executivo é entregue à coordenadora de Educação especial que, uh, destaca uma pessoa para a avaliação pedagógica desse menino.

1 – Essa pessoa é...

(Entrevistado Interrompe)

2 – Uma professora de Educação Especial do grupo transdisciplinar, sim.

1 – Quem é que coordena esse trabalho?

2 – Quem coordena esse trabalho de referência? É o professor titular de turma, juntamente com o professor de educação especial.

1 – Essa...Esse procedimento é o que acontece neste agrupamento?

2 – Tem acontecido sim, não propriamente nesta forma, mas na maior parte dos casos que tenho acompanhado, sim.

1 – Com que periodicidade é analisado e reformulado o PEI, tendo por base a sua experiência?

2 – O PEI é feito na maior parte das vezes por dois anos, mas...caso seja necessário, é reformulado e adequadas aPEI é feito na maior parte das vezes por dois anos, mas...caso seja necessário, é reformulado e adequadas as medidas, uh, no PEI. Trimestralmente é feita a avaliação das medidas educativas, uh, delineadas para esse alunos medidas, uh, no PEI. Trimestralmente é feita a avaliação das medidas educativas, uh, delineadas para esse aluno.

1 – Que níveis de envolvimento tem os diferentes os diferentes departamentos do agrupamento, no estabelecer de medidas educativas especiais, para fazer face à inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais, nomeadamente problemas de audição e alunos surdos?

2 – Os departamentos. Departamentos de 1.º Ciclo, 2.º ciclo e 3.º ciclo?

1 – Os diferentes departamentos da orgânica do agrupamento. Conselho docentes, conselho pedagógico.

2 – Quando há um caso de aluno surdo, é falado a nível geral, mas não se dá a importância que se deveria dar.

1 – No seu entender os assuntos relativos à inclusão dessas crianças com problemas de audição, não são aprofundados? É isso que me está a dizer?

2 – Não são aprofundados, não. É deixado um bocado à responsabilidade do professor de educação especial.

1 Que adequações curriculares são realizadas para os alunos surdos ao nível das competências, objectivos e conteúdos?

2 – Que adequações, Uh, (suspiro acompanhado de pausa ligeira). As adequações... eu posso falar por experiência própria. As adequações que eu considero necessárias, adequações curriculares, para uma criança com surdez, deverá passar pela Língua Gestual Portuguesa, que é a base de tudo, e a partir daí uh fazer com que as crianças façam as aquisições das aprendizagens do currículo normal e fazer a ponte com a língua portuguesa, que é muito complicado. Uma criança que entre para o 1.º ano com défice auditivo sem conhecimento de Língua Gestual Portuguesa, dificilmente conseguirá ficar integrada e fazer as aprendizagens normais. Uma criança com conhecimento de Língua Gestual Portuguesa que entre para um 1.º ano com certeza que terá muito mais facilidade em compreender aquilo que é pedido e realizar as tarefas propostas, aprendendo e fazendo as aquisições curriculares necessárias.

1 – Que adequações se realizam ao nível das estratégias/actividades e recursos, nomeadamente neste agrupamento, para fazer face a essa situação?

2 – Neste agrupamento para fazer face a esta situação eu não considero que haja recursos, nem as pessoas estão a utilizar as estratégias correctas para crianças com surdez.

1 – E ao nível da avaliação?

2 – Ao nível da avaliação, para crianças com surdez, também não estão a utilizar as estratégias mais correctas. A criança com surdez deste agrupamento provavelmente irá fazer uma retenção, porque as competências que deveriam estar a ser desenvolvidas não estão a ser desenvolvidas porque não estão a utilizar as estratégias correctas e adequadas. Por isso a criança será retida e penalizada por não ouvir o suficiente para fazer as aquisições que deveria fazer.

1 – Quais são as dificuldades que encontra no ensino de alunos surdos ou com problemas de audição inseridos nas salas de aula regulares?

2 – Uh os estímulos visuais, uh excessivos, nas paredes, o facto da professora titular por vezes não ter o perfil adequado para lidar com crianças com surdez, uma criança com surdez é uma criança que não entende o mundo que se passa à volta, uh, não consegue centra-se naquilo que deveria centrar. O professor titular de turma não tem sensibilidade, neste momento, para uh dar a atenção individualizada para esse menino. São turmas muito grandes, com muitos meninos, com muito movimento e muita intensidade de expressão.

1 – Portanto e de acordo com a sua experiência, o que é feito em relação aos alunos com problemas de audição e alunos surdos nas escolas regulares, ou seja, escolas que não sejam de referência, é positivo para as crianças?

2 – Para as crianças com surdez, neste agrupamento, não é positivo, de todo.

1 – Se pudesse alterar algo neste agrupamento em relação a essa situação, o que é que proponha?

2 – Abriria uma vaga para 920 e colocando assim uma professora com formação no domínio da surdez e arranjaría um espaço adequado para que esse aluno durante um determinado período de tempo tivesse uh, tivesse facilidade em direccionar a atenção para as aprendizagens do currículo normal, para a leitura e para escrita, crianças com surdez que não (Entrevistador tosse)

1 – Peço perdão.

2 – uh que não tenham uma formação base de LGP, dificilmente vão conseguir ler ou escrever com facilidade. Ah e para além disso, caso não haja a possibilidade de abrir um 920, ter um interprete de Língua Gestual Portuguesa, dentro da sala de aula e os professores titulares terem formação base, noções de Língua Gestual Portuguesa e de como lidar com crianças com surdez.

1 – Professora resta-me agradecer a sua disponibilidade, muito obrigado por este testemunho, iremos num futuro próximo apresentar o resultado deste nosso estudo.

2 – De nada e boa sorte no Vosso estudo.

**Anexo VI - Protocolo da Entrevista com um dos Professores de 1.º Ciclo do  
Ensino Básico**

- 1 – Boa noite cara Professora.
- 2- Boa noite.
- 1 – Está confortável?
- 2 – Sim sim muito.
- 1 – Muito bem, vou começar por apresentar os objectivos gerais deste nosso estudo.
- 2 – Com certeza.
- 1 - Conhecer as percepções dos vários agentes educativos sobre a inclusão dos alunos surdos em turmas regulares do 1º CEB; Identificar as formas de adequação curricular mais utilizada para alunos surdos em turmas inclusivas; como também Identificar as necessidades dos Agrupamentos sem Escolas de Referência para Educação Bilingue para dar resposta às Necessidades Educativas Especiais dos alunos surdos. Estes são os grandes objectivos deste nosso estudo e consequente entrevista. Garanto-lhe a confidencialidade dos dados e o anonimato e vou-lhe solicitar também, a gravação desta entrevista. Permite-me que grave a entrevista?
- 2 – Sim, sim permito.
- 1 – Começo então, por lhe perguntar a cerca da sua formação base. A sua formação base é?
- 2 – Professora do Ensino Básico, variante de educação física.
- 1 – É professora há muitos anos?
- 2 – Dez anos.
- 1 – Há dez anos que trabalha no 1.º Ciclo?
- 2 - Há dez anos que trabalho no 1.º Ciclo.
- 1 – Neste Concelho trabalha há quantos anos?
- 2 – Neste concelho trabalho à 5, 6 anos.
- 1 – Gosta do que faz?
- 2 – Gosto bastante.
- 1 – Ia começar por lhe perguntar o que é que pensa sobre a inclusão de alunos com NEE nas estruturas regulares de ensino?
- 2 – Eu julgo que se forem reunidas todas as condições é benéfico para eles haver uma inclusão.
- 1 – Vê mais vantagens ou mais inconvenientes?
- 2 – Vejo mais vantagens.
- 1 – Pode nomear algumas.
- 2 – O facto deles poderem estar em contacto com o resto de / dos alunos, dos colegas / bem agora assim /.
- 1 – Estava então a explicar-me as vantagens que vê na inclusão.
- 2 – Como vantagens, o facto de eles estarem inseridos numa turma e poderem socializar e interagir com outras crianças, mesmo a nível de recreio / nas várias actividades desenvolvidas na turma / eles sentirem que fazem parte dessa turma, parece-me bastante importante.
- 1 – E como inconvenientes, consegue visualizar alguns?
- 2 – Inconvenientes, pude presenciar / por vezes eles não entenderem o que se passava na turma e notar nele, uma certa revolta e às vezes isso verificasse muito no comportamento / no comportamento dele e também não o levava tanto a esforçar-se para ultrapassar as suas dificuldades.
- 1 – Quais são as condições que considera essenciais para que a inclusão desses alunos seja bem sucedida?
- 2 – Eu acho que 1.º que tudo os professores deviam ser, os professores titulares deveriam ser devidamente, apesar de terem tido na faculdade cadeiras relacionadas com NEE, mas deviam estar mais à vontade com as dificuldades dos alunos, neste caso / para mim parece-me o mais importante, o professor saber concretamente as dificuldades e saber as melhores estratégias, estar bem informado sobre as melhores estratégias para ultrapassar, ou para ajudar a...
- 1 – Essa formação que se está a referir prende-se somente ao professor titular?

2 – Não, não só ao professor titular, ao professor titular, às auxiliares da acção educativa, aos professores das actividades de enriquecimento curricular e toda a comunidade educativa, parece-me importante.

1 – Não vislumbra outra necessidade?

2 – Mais importante vejo esta a da formação. Embora existam também necessidades ao nível dos materiais.

1 – O que é que pensa da inclusão de alunos surdos nas turmas regulares?

2 – Eu parece-me para eles / por um lado é benéfico / pronto / por outro lado também pode levar a criança a sentir-se entre aspas um bocado diferente.

1 – A professora já trabalhou com alunos surdos na sua sala de aula.

2 – Sim.

1 – Fazendo uma comparação, embora saibamos que não se deva fazer comparações entre crianças com NEE, os índices de sucesso foram semelhantes?

2 – Não, o aluno surdo talvez / a sua evolução tenha sido mais notória que outros alunos com outro tipo de NEE. Também e voltando à outra parte, acho que deviam ter mais apoio na sala de aula, uma vez que o professor titular de turma tem mais não sei quantos alunos.

1 – Esse apoio refere-se concretamente a?

2 – Um professor de Educação Especial.

1 – Pensa que para além dos recursos do professor titular, auxiliar da acção educativa, também deveria ter outros técnicos como o professor de educação especial.

2 – Parece-me importante.

1 – Mais algum outro técnico?

2 – Sim terapia da fala.

1 – Muito bem. Considera que a inclusão dos alunos surdos tem características diferentes dos outros alunos com NEE? Dado que até já tem essa experiência de ter nas suas turmas crianças com NEE diferentes.

2 – Tem características diferentes, até porque uma criança surda tem muito mais percepção do que se passa à sua volta do que outras crianças com NEE. Até mesmo ao nível das aprendizagens em relação a outros casos é mais fácil.

1 – Considera que no agrupamento onde trabalha deveria existir uma escola de referência para alunos surdos?

2 – Sim considero que era importante, existir uma escola de referência aqui no agrupamento.

1 – E pode-me dizer porquê.

2 – Porque eles teriam um apoio tendo em conta o serem surdos teria um apoio mais dirigido mais / sentir-se-iam mais apoiado o que seria benéfico e que os faria ter melhores resultados a todos os níveis. De aprendizagem e mesmo a nível de integração na sociedade.

1 – A escola de referência que pensa que deveria existir no agrupamento. Pensa existir um número de alunos que justifique a existência de uma escola de referência, ou essa situação é irrelevante?

2 – Julgo que tem um número de alunos que justifique.

1 – Que justifica a abertura de uma unidade para surdos.

2 – Sim.

1 – Cara professora quais são as orientações que o seu agrupamento para fazer face à inclusão de alunos com NEE?

2 – Não tenho. Até agora não me foi dada nenhuma orientação nesse sentido.

1 – Como é que visualiza a organização da educação especial no seu agrupamento?

2 – No que tenho conhecimento, julgo que deveria ser sinalizados mais alunos e deveria existir mais professores de educação especial, tendo em conta os casos que existem, isto de uma forma geral e em termos de crianças com NEE.

1 – Neste agrupamento específico como é que se realiza o atendimento aos alunos surdos e com problemas de audição? Quais eram os recursos? A professora disse-me que trabalhou

com um aluno surdo, quais eram então os recursos que o agrupamento apresentava para fazer face à inclusão dessa criança com surdez?

2 – Os recursos que eu tive foi ter um professor de ensino especial para acompanhar esse aluno, mas esse acompanhamento não era diário, portanto era um x número de horas por semana.

1 – No seu entender não eram suficientes?

2 – Não.

1 – Para além do professor de educação especial existia algum outro tipo de técnico que desse apoio ou terapia?

2 – Não.

1 – Pergunto-lhe quais são os recursos humanos e materiais, pelo menos que a professora tenha conhecimento, neste agrupamento, para fazer face à inclusão dos alunos surdos e com problemas de audição neste agrupamento?

2 – Os professores de ensino especial / terapeuta da fala / materiais, não tenho conhecimento que haja.

1 – Sabe se o agrupamento estabeleceu alguma parceria com alguma instituição para fazer face à inclusão dos alunos com NEE.

2 – Que eu tenha conhecimento não.

1 – Quais são as necessidades específicas, no seu entender naturalmente, para dar uma resposta mais eficaz à inclusão das crianças com problemas de audição e alunos surdos?

2 – Que sejam disponibilizadas mais horas / que esses alunos tenham com eles um professor de ensino especial durante mais horas / tenham também um acompanhamento por parte de uma terapeuta da fala e de resto não estou a ver assim mais...

1 – Em termos de elaboração dos documentos, de certeza que já ouviu falar no programa educativo individual, o famoso PEI. Quem é que elabora o PEI?

2 – O professor de ensino especial juntamente com o professor titular.

1 – Como é que são referenciadas as crianças com problemas de audição e alunos surdos, conhece o processo?

2 – Sim, primeiro é pedido por parte do médico de família seja feito um relatório com os exames que tenham diagnosticado, neste caso a surdez ou o grau de surdez e depois é entregue à coordenação por parte do ensino especial e posteriormente quando é identificado com NEE tem um professor do ensino especial que irá fazer esse trabalho.

1 – Quem é que coordena esse trabalho?

2 – Nessa situação trabalhei muito directamente com o professor de ensino especial, sempre. Sei que existe depois uma coordenação de ensino especial mas toda a informação que eu tive e todo o trabalho desenvolvido foi em parceria com o professor de ensino especial.

1 – Era-lhe atribuída alguma responsabilidade?

2 – Eu nunca senti nenhuma responsabilidade. Era mais atribuída ao professor do ensino especial do que propriamente a mim como professora titular.

1 – Com que periodicidade era analisado e reformulado o PEI, dada a sua experiência?

2 – Normalmente no fim de cada um dos períodos falava-se sobre o PEI, mas se fosse feita alguma alteração punha-se em prática no ano lectivo seguinte.

1 – Em termos de avaliação, existia algumas avaliações que procedessem ao longo do ano?

2 – Só mais no final do ano. Bem não me recordo bem.

1 – Quais são os níveis de envolvimento, no seu entender dos diferentes departamentos no estabelecer das medidas educativas?

2 – Por norma, pelo que me apercebi era sempre pelo professor de ensino especial e juntamente com o professor titular de turma, mas quem orientava mais era de facto o professor de ensino especial.

1 – Quais eram as adequações curriculares utilizadas por si para fazer face à inclusão do aluno surdo?

2 – Uma vez que o aluno em questão estava a iniciar na leitura e escrita / era muito feita a associação da palavra à imagem era dado mais tempo para realizar as fichas de avaliação sumativa, também a própria avaliação não era tão entre aspas regida, tendo em conta que ele inserido numa turma / na turma em que estava / o que era exigido era diferente dos restantes alunos.

1 – Está-me a falar em relação ao currículo.

2 – Sim exacto.

1 – Havia então uma redução do currículo exigido à criança?

2 – sim, sim exacto / obviamente ao nível de leitura / de todo não era exigido desenvolver-se as competências que eram exigidas aos restantes elementos da turma e tinha também ao nível da realização das fichas sumativas ajuda quer por parte do professor titular bem como pelo professor de ensino especial.

1 – Muito bem. Quer a professora quer o professor de ensino especial que estava a trabalhar consigo introduziram a LGP a esta criança?

2 – Não. Eu não o poderia fazer porque não tenho conhecimentos para tal.

1 – E o seu colega de Educação especial?

2 – Na altura nunca abordámos essa questão, eu na altura não ter conhecimentos, nunca tenha abordado o meu colega nesse sentido.

1 – Mas as competências que eram estabelecidas em termos de PEI eram as competências de ciclo?

2 – Sim, sim.

1 – Ao nível das estratégias o que é utilizavam mais concretamente para trabalhar com estas crianças?

2 – Era muito utilizada a imagem, era muito utilizado o apoio e não estando presente o professor de ensino especial, prestava um apoio mais individualizado. Muitas vezes na leitura era feita uma leitura muito silábica para ele compreender melhor, para ler os lábios. De momento não me estou a recordar de mais nenhuma estratégia. Os colegas também às vezes ajudavam a desenvolver um trabalho de pares e nalgumas tarefas e não me recorda assim de mais nada.

1 – Em termos de avaliação, havia alguma adequação na avaliação desta criança?

2 – Sim.

1 – A professora fazia provas diferentes, dava-lhe mais tempo?

2 – Não, não as provas inicialmente eram iguais, era dado mais tempo e era ajudado, à medida que o ano lectivo foi avançando as provas já eram adaptadas e não exactamente iguais, eram mais fáceis.

1 – Cara professora e que dificuldade encontra ou encontrou no ensino deste aluno surdo inserido numa sala de ensino regular?

2 – Muitas. Primeiro que nunca me foi dada nenhuma formação específica para ensinar estes alunos, tendo em conta pronto / pelo facto de serem surdos. Depois por parte dos professores do ensino especial, não lhes são dadas o número de horas suficientes para apoiar estas crianças, ou seja, há poucos professores para apoiarem muitas crianças, o que é prejudicial para todas, porque cada uma delas passa a ter muito poucas horas por parte dos professores do ensino especial. Também ao nível dos recursos materiais tenho muito pouco conhecimento e eu e os meus colegas temos muito poucos conhecimentos / também apoio por parte de outros técnicos o nosso / neste momento acho também que não são disponibilizados muitos técnicos como terapeutas da fala para dar apoio a este tipo de alunos, porque são muitos alunos e são poucos técnicos e como tal cada um deles só pode disponibilizar pouco tempo para cada um deles. Depois temos turmas muito grandes o que quando não está o professor de ensino especial, também dificulta muito o professor titular para dar um apoio mais individualizado, senão tiver mais tempo, perde-se um bocado na sala de aula, porque às tantas deixa de perceber o que se está a passar, ao deixar de perceber o que se está a passar deixa de prestar atenção, o que muitas vezes nalguns casos, neste caso em questão começava a

destabilizar a turma, deixava de estar atento, deixava de estar motivado, começava a distrair os colegas, pronto e era uma bola de neve.

A falta de recursos e falta de formação parece-me fundamental / para alguns casos / são a grande causa de insucesso neste tipo de crianças / o não haver recursos humanos, materiais e também a falta de formação por parte dos professores titulares, neste caso.

1 – Cara professora resta-me agradecer esta sua participação, não sei se quer apresentar mais alguma ideia.

2 – Não, não.

1 – Num futuro iremos apresentar o resultado deste estudo no seu agrupamento, muito obrigado.

2 – De nada.

**Anexo VII** - Quadro da Análise do conteúdo das entrevistas

Tema	Categoria	Subcategoria	Indicadores	Directores	Coord.	PTT	PEE	UR/ind	UR/SG	
Inclusão de alunos com NEE	Percepção sobre a inclusão em geral	Aceitação condicionada da inclusão	Concordância dependente dos recursos humanos e materiais do agrupamento	D1(2) D2(1)	CEE1(2) CEE2(2) CCD1(1)	PT1(2) PT2(1) D1(2)	PEE2(2) PEE1(3) PEE3(1)	17	<b>79</b>	
			Concordância dependente das problemáticas dos alunos	D1(2) D2(1)	CEE1(3) CEE2(2) CCD1(1)	PT1(2) PT2(1)	PEE2(2) PEE1(2) PEE3(1)	17		
			Discordância da inclusão de crianças com deficiência grave		CEE1(2)			2		
			Concordância dependente da formação dos professores	D1(4) D2(2)	CEE2(2) CCD1(1)	PT1(2) PT2(1)	PEE2(2) PEE1(1) PEE3(1)	16		
			Conhecimento do perfil educacional e de funcionalidade	D1(2) D2(1)	CEE1(2) CEE2(1)	PT1(2) PT2(1)	PEE2(1) PEE1(2) PEE3(1)	13		
			Concordância dependente dos serviços centrais	D1(2) D2(2)	CEE1(2) CEE2(1) CCD1(1)	PT1(2) PT2(1)	PEE2(1) PEE1(1) PEE3(1)	14		
	Percepção sobre a inclusão de alunos surdos e com DA	Benefícios para os alunos com NEE	Vantagens da inclusão para os alunos com NEE	D1(2) D2(2)	CEE1(1) CEE2(2) CCD1(2)	PT1(2) PT2(1)	PEE2(1) PEE1(2) PEE3(1)	16	<b>35</b>	
				Desenvolvimento da socialização e participação dos alunos com NEE	D1(2) D2(1)	CEE1(2) CEE2(2) CCD1(2)	PT1(3) PT2(1)	PEE2(2) PEE1(3) PEE3(1)		19
		Desvantagens para os restantes alunos	Insatisfação dos pais dos outros alunos	D1(1) D2(2)	CEE1(1) CEE2(2) CCD1(1)	PT1(2) PT2(2)	PEE1(1) PEE3(1)	13	<b>25</b>	
				Instabilidade na turma gerada pelos alunos com problemas motores graves	D1(1) D2(2)	CEE1(1) CEE2(1)	PT1(3) PT2(2)	PEE1(1) PEE3(1)		12
	Percepção sobre a inclusão de alunos surdos e com DA	Dificuldades relativas ao corpo docente	Agrupamentos sem professores especializados em surdos -Quadro 920	D1(2) D2(2)	CEE1(2) CCD1(1)	PT1(3) PT2(1)	PEE2(2) PEE1(3) PEE3(1)	17	<b>75</b>	
				Agrupamentos sem intérpretes nem formadores de LGP		CEE1(2)	PT1(1) PT2(1)	PEE2(2) PEE1(3) PEE3(2)		11
				Professores de Educação Especial sem formação suficiente	D1(3) D2(2)	CEE1(2) CEE2(2) CCD1(1)	PT1(2)	PEE2(2) PEE1(3) PEE3(1)		18
				Desconhecimento dos professores do ER sobre surdez	D1(3) D2(1)	CEE1(1) CCD1(2)	PT1(3) PT2(3)	PEE2(1) PEEERi(3) PEE3(1)		18

			Discrepância entre as orientações pedagógicas ideais e a sua possibilidade prática	D1(2) D2(2)	CCD1(2)	PT1(1) PT2(1)	PEE2(2) PEE1(1)	11	
		Dificuldades relativas à comunicação e aprendizagem dos alunos surdos	Dificuldade de inclusão dos alunos surdos sem intérprete de LGP			PT1(1)	PEE2(1) PEE1(3) PEE3(2)	7	<b>72</b>
			Impossibilidade de acesso dos alunos surdos à sua língua natural	D1(2) D2(1)	CEE1(1) CEE2(1)	PT1(3) PT2(1)	PEE1(3) PEE3(2)	16	
			Especificidade dos problemas das crianças surdas	D1(2) D2(1)	CEE1(2) CEE2(2) CCD1(2)	PT1(1)	PEE2(1) PEE1(1) PEE3(2)	14	
			Dificuldades na aprendizagem do aluno com défice auditivo			PT1(3) PT2(1)	PEE1(1) PEE3(1)	6	
			Demasiados estímulos visuais nas salas	D2(1)	CEE1(2)	PT1(1) PT2(1)	PEE2(2) PEE1(2) PEE3(1)	10	
			Turmas muito grandes	D1(1) D2(2)	CCD1(2)	PT1(3) PT2(1)	PEE1(2) PEE3(1)	12	
			Ausência de um espaço adequado aos apoios individuais		CCD1(1)	PT1(2) PT2(1)	PEE2(1) PEE1(1) PEE3(1)	7	
		Problemas na frequência de escolas de referência pelos alunos surdos do concelho	Necessidade de frequência de escolas de referência por alunos surdos severos	D1(1) D2(1)	CEE1(2) CEE2(2) CCD1(1)		PEE2(2) PEE1(2) PEE3(1)	12	<b>43</b>
			Impossibilidade de criação de escolas de referência devido ao escasso nº de alunos surdos	D1(1) D2(1)	CEE1(1) CEE2(1) CCD1(1)	PT1(1) PT2(1)	PEE2(1) PEE1(1) PEE3(1)	10	
			Impossibilidade de deslocação dos alunos surdos para escolas de referência devido à distância	D2(2)	CEE1(3) CEE2(2) CCD1(2)	PT1(3) PT2(1)	PEE2(3) PEE1(3) PEE3(2)	21	
Organização do AE na resposta às NEE dos alunos	Necessidade e de criação de parcerias	Apoio dos técnicos da instituição de EE aos Agrupamentos	Parceria com instituição de EE	D1(1) D2(2)	CEE1(3) CEE2(2) CCD1(1)	PT1(3) PT2(2)	PEE2(2) PEE1(3) PEE3(2)	21	<b>36</b>
			Apoio de terapeutas e técnicos de reabilitação através da parceria	D1(1) D2(2)	CEE1(2) CEE2(2) CCD1(1)	PT1(1) PT2(1)	PEE2(1) PEE1(2) PEE3(2)	15	
		Colaboração do grupo de EE com instituição de EE	Apoio na definição de competências e estratégias específicas	D1(1) D2(1)	CEE1(3) CEE2(2)	PT1(1)	PEE2(2) PEE1(1) PEE3(1)	12	<b>28</b>
			Apoio (ou colaboração?) na implementação das Orientações provenientes da EE		CEE1(3) CEE2(2) CCD1(1)		PEE2(1) PEE1(1) PEE3(1)	9	
			Apoio (ou colaboração?) na implementação das Orientações		CEE1(2) CEE2(1)		PEE2(1) PEE1(1)	7	

		provenientes dos Normativos		CCD1(1)		PEE3(1)		
Organização e decisão das medidas educativas especiais para alunos surdos	Critérios de distribuição do serviço docente de apoio a alunos surdos	Critérios de distribuição de serviço (consoante a especialização dos professores de Educação Especial e terapeutas)		CEE1(1) CEE2(1)		PEE2(1) PEE1(2) PEE3(1)	6	<b>27</b>
		Insuficiência dos recursos humanos	D1(1) D2(2)	CEE1(2) CEE2(2) CCD1(2)	PT1(3) PT2(2)	PEE2(3) PEE1(2) PEE3(2)	21	
	PEI	Envolvimento do PER, do PEE e outros técnicos na elaboração do PEI	D1(2) D2(1)	CEE1(2) CEE2(2) CCD1(2)	PT1(2) PT2(1)	PEE2(2) PEE1(3) PEE3(1)	18	<b>51</b>
		Periodicidade adequada na análise e reformulação de PEI	D1(1) D2(1)	CEE1(2) CEE2(1)	PT1(1) PT2(1)	PEE2(2) PEE1(2) PEE3(1)	12	
		Dificuldades no envolvimento dos diferentes Departamentos na elaboração/aplicação dos PEI	D1(2) D2(1)	CEE1(3) CEE2(3) CCD1(2)	PT1(1) PT2(1)	PEE2(2) PEE1(3) PEE3(3)	21	
	Definição das adequações curriculares	Segundo orientações do normativo 3/2008	D1(2) D2(1)	CEE1(2) CEE2(1) CCD1(1)	PT1(1) PT2(1)	PEE2(1) PEE1(1) PEE3(1)	12	<b>36</b>
		Introdução da Língua Gestual Portuguesa no currículo		CEE1(1)	PT1(1) PT2(1)	PEE2(2) PEE1(3) PEE3(2)	10	
		Adequação curricular tendo por base o currículo comum	D1(2) D2(1)	CEE1(2) CEE2(1) CCD1(2)	PT1(1)	PEE2(2) PEE1(2) PEE3(1)	14	
	Definição de condições especiais de avaliação	Necessidade de condições especiais de avaliação	D1(2) D2(1)	CEE1(2) CEE2(2) CCD1(1)	PT1(1) PT2(1)	PEE2(2) PEE1(2) PEE3(2)	16	<b>25</b>
		Uso de formas desadequadas de avaliação para os alunos surdos			PT1(3)	PEE2(1) PEE1(3) PEE3(2)	9	

**Errata** – Dissertação - A Inclusão de Alunos Surdos em Agrupamentos Sem Escolas de Referência Para a Educação Bilingue

<b>Pág.</b>	<b>Linha</b>	<b>Onde se lê</b>	<b>Deve ler-se</b>
8	16	Quadro 15 – Decisão e organização	Quadro 15 – Organização e decisão
12	19	eficientes sensoriais	deficientes sensoriais
13	8	(Jimenez, 1997).	(Jiménez, 1997).
43	29	e a Multideficiência,	e a Multideficiência.
45	16	para resposta às	para dar resposta às
51	2	(Anexos V, VI, VII, VIII)	(Anexos III, IV, V, VI)
62	2	(Anexo II)	(Anexo VII)
73	14	o quadro 11	o quadro 12
81	28	Quadro 15 – Decisão e organização	Quadro 15 – Organização e decisão
97	19	para resposta	para dar resposta
97	25	em consistem	em que consistem
98	27	todas, as escolas/agrupamentos	todas, das escolas/agrupamentos
100	11	Agrupamentos sem, sem	Agrupamentos sem

Deverá acrescentar-se às Referências Bibliográficas as seguintes obras:

Estrela, A.(1994) *Teoria e Prática de Observação de Classes. Uma Estratégia de Formação de Professores*. Porto: Porto Editora. 4ª Ed.

Estrela, M. T., Madureira, I. & Leite, T. (1999) *Processos de Identificação de Necessidades — uma reflexão*. Revista de Educação, Departamento de Educação da Faculdade de Ciências, vol. VIII, nº 1, p. 29-47. Lisboa

Jiménez, R. B.(1997). *Necessidades educativas especiais*. Lisboa: Dinalivro (obra original em espanhol, 1993).

Harmers, J & Blanc, M. (2000) *Bilinguality and Bilingualism*. Cambridge: Cambridge University Press,

Madureira, I. P. & Leite, T. S. (2003). *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Universidade Aberta.

Zabalza, M.(1994) *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*. Rio Tinto: Ed. ASA.; (1999) *Diversidade e Curriculum Escolar: que Condições Institucionais para dar Resposta à Diversidade na Escola*. In: *Forum Escola, Diversidade e Currículo*. Lisboa: Ministério da Educação.

Zabalza, M. A. (2001). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*. 6ª ed. Porto: Edições Asa.

Sanz del Rio (1985). *Integración escolar de los deficientes. Panorama internacional*. Madrid: Real Patronato de Educación y Atención a Deficientes.

SKkliar, C. (org) 1997. *Educação e Exclusão: Abordagens sócio-antropológicas em educação especial*. Porto Alegre: Mediação, 1998. *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre, Mediação.

Wei, L. *Dimensions of Bilingualism*. In: Li Wei, *The Bilingualism Reader*.13 London; New York : Routledge, 2000.