

A BIBLIOTECA ESCOLAR
NO CONTEXTO DA ESCOLA INCLUSIVA

Joaquim António Pinheiro

Lisboa, 2014

Mestrado em Gestão da Informação e Bibliotecas Escolares

**A BIBLIOTECA ESCOLAR
NO CONTEXTO DA ESCOLA INCLUSIVA**

Joaquim António Pinheiro

Dissertação apresentada para obtenção do grau de Mestre em
Gestão da Informação e Bibliotecas Escolares

Orientadora:
Professora Doutora Glória Bastos

Lisboa, 2014

C'est l'enfant lui-même qui doit s'éduquer, s'élever avec le concours des adultes. Nous déplaçons l'acte éducatif: le centre de l'école n'est plus le maître mais l'enfant

Célestin Freinet

“Longe de constituir um mero depósito de livros, a biblioteca escolar é um centro ativo de aprendizagem. Nunca deve ser vista como mero apêndice das unidades escolares, mas como núcleo ligado ao pedagógico. O Bibliotecário trabalha com os educadores e não apenas para eles ou deles isolado. Integrada na comunidade escolar, a biblioteca proporcionará ao seu público leitor uma convivência harmoniosa com o mundo das ideias e da informação”.

Graça Maria Fragoso, 2002

Resumo

A biblioteca escolar pode e deve fazer a diferença, fomentando o gosto pelo livre acesso ao conhecimento, contribuindo para formar potenciais utilizadores de outras bibliotecas, capazes de utilizar diferentes ferramentas de trabalho na sua integração no meio profissional e social. A evolução das conceções pedagógicas contemporâneas veio acentuar o papel do aluno no processo ensino/aprendizagem. Aprender é procurar, pesquisar, questionar, tratar informação e saber aplicá-la no contacto com o mundo que nos rodeia. Assim, todos os alunos devem ser incentivados para a utilização da biblioteca escolar, não como atividade marginal ou secundária, mas como estando no centro do desenvolvimento curricular e formativo.

A biblioteca escolar apresenta-se hoje como um centro de recursos informacionais e parte integrante do processo de ensino-aprendizagem, tornando-se responsável, em grande medida, pela promoção e desenvolvimento das competências de leitura e literacia, que permitirão aos alunos, a integração efetiva e profícua na sociedade do conhecimento. O trabalho colaborativo, nomeadamente entre o professor bibliotecário e os restantes professores da escola, incluindo os que trabalham com alunos com necessidades educativas especiais, surge também nos novos paradigmas educacionais como promotor de mudança na escola, fomentando práticas educativas inovadoras, tornando-se fator de desenvolvimento profissional e de construção de comunidades de aprendizagem.

Tendo em consideração o contexto descrito, o nosso estudo, desenvolvido no concelho de Amarante, pretendeu analisar o modo como os professores de educação especial e os professores bibliotecários perspetivam a biblioteca escolar no âmbito do trabalho com os alunos com necessidades educativas especiais.

Palavras-chave: Biblioteca escolar; Professor bibliotecário; Educação especial; Trabalho colaborativo

Abstract

The school library can make a difference by promoting free access to knowledge. Therefore the school library also develops users' skills enabling them to exploit other kinds of libraries and different sorts of tools that could be integrated into their professional and social environment. Current pedagogical theories have increased the role of the student in the teaching/learning process. Learning is based on searching for, questioning, handling and applying information in real world scenarios. In this sense, all students should be encouraged to use the school library instead of considering it as a marginal or secondary activity since it is at the center of the learning curriculum.

Currently, the school library is considered a center of information resources and a vital part of the teaching/learning process. The SL is largely responsible for the promotion and development of literacy and reading skills that will allow an effective and fruitful integration of students into the knowledge society. Collaborative work between the teacher librarian and other teaching staff, including those who work with students with special needs, can be considered within the new educational paradigms as a changing element for schools, fostering innovative educational practices while contributing to the development of professional skills and learning communities.

In this sense, this study is based on examining the conceptions of special education teachers and teacher librarians perceive the scholar library at Amarante municipality in the context of working with students with special educational needs.

Keywords: School library; Teacher librarian; Special education; Collaborative work.

Agradecimentos

“Nada se constrói sem que alguém tenha sonhado com isso, alguém tenha acreditado que isso fosse possível e alguém tenha querido que isso acontecesse!...”

Charles Kettering

Chegados ao fim deste percurso, é imperioso agradecer a todos aqueles que, de alguma forma, tornaram possível a concretização deste projeto.

À minha orientadora Professora Doutora Glória Bastos pela dedicação, pelo incentivo e pelo saber transmitido, sem o qual eu não teria chegado até aqui.

À minha família, essencialmente à minha esposa e aos meus filhos, pelo apoio e motivação que me deram ao longo desta caminhada. Sem a ajuda deles não teria conseguido superar as inúmeras dificuldades que foram surgindo.

Agradeço a todos os professores que participaram nesta investigação e sem os quais a mesma não teria sido possível.

Agradeço a todos aqueles que com palavras, sensações e atos, depositaram confiança em mim para realizar este trabalho.

A todos, o meu obrigado.

Índice Geral

RESUMO	II
ABSTRACT	III
AGRADECIMENTOS	IV
ÍNDICE GERAL	V
ÍNDICE DAS FIGURAS	VI
ÍNDICE DAS TABELAS.....	VI
ÍNDICE DOS GRÁFICOS	VI
SIGLAS	X
PARTE I - ENQUADRAMENTO CONCEPTUAL	
INTRODUÇÃO	1
OBJETIVOS DO TRABALHO	6
ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO	7
1. EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DO INDIVÍDUO.....	9
1.1 A EDUCAÇÃO E OS ALUNOS COM NEE	11
1.2. OS ANTECEDENTES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL.....	16
2. A EDUCAÇÃO ESPECIAL	23
2.1. CONCEITO DE NEE / CRIANÇAS COM NEE, NAS ESCOLAS REGULARES.....	23
2.2. O ATENDIMENTO DAS CRIANÇAS COM NEE.....	31
2.2.1. <i>A Era das Instituições e da Normalização</i>	39
2.2.2. <i>A Escola Inclusiva (princípios/objetivos)</i>	42
3. A BE NA EDUCAÇÃO	49
3.1. MISSÃO E OBJETIVOS DA BE	53
3.2. A FUNÇÃO DO PROFESSOR BIBLIOTECÁRIO	59
3.3. O ENSINO/APRENDIZAGEM DOS ALUNOS COM NEE	62
3.4. A BE E A ESCOLA INCLUSIVA	69
PARTE II - ESTUDO EMPÍRICO	
1. APRESENTAÇÃO DO ESTUDO EMPÍRICO.....	75
1.1. METODOLOGIA	76
1.1.1. <i>A estrutura do inquérito</i>	78
2. ANÁLISE DOS DADOS E APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS	81
REFLEXÕES FINAIS.....	110
BIBLIOGRAFIA	113
ANEXOS	
Anexo I – Questionário relativo aos professores bibliotecários	124
Anexo II – Questionário relativo aos professores de educação especial	125

Índice das figuras

Figura 1 – Processo de referenciação	25
Figura 2 – Fases da implementação do PEI	26
Figura 3 – Tipos específicos de NEE de carácter permanente.....	30
Figura 4 – Distribuição da utilização do computador para preparar aulas, por níveis de ensino	65

Índice das tabelas

Tabela 1 – Formação formal e informal dos professores bibliotecários.....	83
Tabela 2 – Outras tarefas desempenhadas pelos professores bibliotecários.....	84
Tabela 3 – Recursos existentes na biblioteca escolar para apoiar o trabalho com alunos com NEE, segundo os professores bibliotecários.....	91
Tabela 4 – Recursos existentes na biblioteca escolar para apoiar o trabalho com alunos com NEE, segundo os professores de educação especial.....	92
Tabela 5 – Deficiências nos recursos humanos e materiais que dificultam o trabalho na biblioteca escolar.....	93
Tabela 6 – Contribuição da biblioteca escolar no desenvolvimento de competências em alunos com NEE.....	102

Índice dos gráficos

Gráfico 1 e 2 – Caraterização dos docentes, por sexo.....	81
Gráfico 3 e 4 – Caraterização dos docentes, por idade.....	81
Gráfico 5 – Funções desempenhadas pelos docentes que apoiam alunos com NEE ...	82

Gráfico 6 e 7 – Caraterização dos docentes pelas habilitações académicas	82
Gráfico 8 – Professores bibliotecários com outras tarefas (letivas e/ou não letivas)...	83
Gráfico 9 – Níveis de ensino servidos pela biblioteca escolar	84
Gráfico 10 – Bibliotecas escolares com equipa constituída.....	85
Gráfico 11 – Professores de educação especial nas equipas da biblioteca escolar	85
Gráfico 12 e 13 – Tempo de serviço docente dos professores inquiridos.....	86
Gráfico 14 – Tempo de serviço nas funções de professor bibliotecário.....	87
Gráfico 15 – Tempo de serviço em educação especial.....	87
Gráfico 16 e 17 – Situação profissional dos docentes.....	87
Gráfico 18 – Caraterização do meio onde se insere a biblioteca escolar	88
Gráfico 19 – Caraterização do meio onde se insere a escola.....	88
Gráfico 20 – Bibliotecas escolares integradas na RBE.....	88
Gráfico 21 – Período de funcionamento da biblioteca escolar.....	89
Gráfico 22 – Período de funcionamento da escola/turma.....	89
Gráfico 23 – Existência de biblioteca escolar na escola.....	89
Gráfico 24 – Localização da biblioteca escolar mais próxima.....	89
Gráfico 25 – Funcionamento da biblioteca escolar na ausência do professor bibliotecário.....	90
Gráfico 26 – Frequência da biblioteca escolar no âmbito das funções docentes.....	90
Gráfico 27 – Período de maior frequência da biblioteca escolar, segundo os professores bibliotecários.....	94
Gráfico 28 – Período de maior frequência da biblioteca escolar, segundo os professores de educação especial	94
Gráfico 29 – Objetivos com que os alunos de NEE frequentam a biblioteca escolar, segundo os professores bibliotecários.....	95

Gráfico 30 – Objetivos com que os professores de educação especial frequentam a biblioteca escolar, no âmbito do seu trabalho.....	95
Gráfico 31 e 32 – Articulação e planeamento de atividades entre professores de educação especial e professores bibliotecários.....	96
Gráfico 33 – Forma de efetuar o planeamento e articulação com os professores de educação especial.....	97
Gráfico 34 – Forma de efetuar o planeamento e articulação com os professores bibliotecários.....	97
Gráfico 35 e 36 – Promoção da biblioteca escolar por parte dos professores de educação especial durante a prática letiva.....	98
Gráfico 37 – Competência dos professores de educação especial para o uso autónomo da biblioteca, segundo os professores bibliotecários	98
Gráfico 38 – Como avaliam os professores de educação especial as suas competências para o uso autónomo da bibliotecas escolar.....	99
Gráfico 39 – Competências dos alunos com NEE para o uso da biblioteca escolar, segundo os professores bibliotecários.....	99
Gráfico 40 – Divulgação da biblioteca escolar e das suas potencialidades	100
Gráfico 41 – Promoção da formação para a rentabilização dos recursos da biblioteca escolar.....	101
Gráfico 42 – Participação em ações de formação promovidas pelo professor bibliotecário.....	101
Gráfico 43 – Opinião dos professores de educação especial relativamente às competências que a biblioteca desenvolve em alunos com NEE	102
Gráfico 44 e 45 – Opinião dos professores sobre a promoção da escola inclusiva com base nas atividades promovidas pela biblioteca escolar	103

Gráfico 46 – Que alunos usufruem das atividades específicas programadas para os portadores de NEE.....	104
Gráfico 47 e 48 – Há bibliotecas escolares que desenvolvem atividades que não permitem a integração ativa de alunos com NEE?	104
Gráfico 49 – Quando utilizam a biblioteca escolar, os alunos vão munidos de indicações sobre as tarefas a executar?.....	105
Gráfico 50 – Colaboração do professor bibliotecário na seleção e produção de materiais pedagógicos.....	105
Gráfico 51 – Solicitações de colaboração dirigidas ao professor bibliotecário.....	106
Gráfico 52 e 53 – Existência de barreiras arquitetónicas que impeçam ou dificultem o acesso à biblioteca escolar	106

Siglas

BE – Biblioteca Escolar

CE – Conselho da Europa

CERI – The Centre for Educational Research and Innovation

CIF – Classificação Internacional da Funcionalidade, Incapacidade e Saúde, da OMS

DGIDC – Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular

IFLA – International Federation of Library Associations and Institutions

ME – Ministério da Educação

NEE – Necessidades Educativas Especiais

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

OIT – Organização Internacional do Trabalho

OMS – Organização Mundial da Saúde

ONU – Organização das Nações Unidas

PEI – Programa Educativo Individual

PISA – Programme for International Student Assessment

PIT – Programa Individual de Transição

PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

RBE – Rede de Bibliotecas Escolares

RCTS – Rede Ciência, Tecnologia e Sociedade

REI – Regular Education Initiative

RI – Rehabilitation International

SNR – Secretariado Nacional de Reabilitação

TIC – Tecnologias da Informação e da Comunicação

UNESCO - United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organization

UNICEF – Fundo Internacional de Emergência para a Assistência à Infância

PARTE I

Enquadramento Conceptual

Introdução

Hoje a escola é obrigatória para todos: raças,
culturas e inteligências diferentes... uns aprendem
bem, outros assim-assim e outros têm muita
dificuldade em aprender

(Sanches, 2001, p. 29)

Na sociedade contemporânea, a velocidade de acumulação do conhecimento, a rapidez com que as informações são transmitidas e a valorização do poder intelectual “obrigam-nos” a estar atualizados, o que só é possível através do recurso à investigação, contínua, de forma a adquirir, aprofundar, relacionar e aplicar os conhecimentos.

Neste sentido, o trabalho colaborativo assume, cada vez mais, um papel extremamente importante ao nível das práticas pedagógicas; isto, tendo em consideração que aumentam as exigências do sistema educativo, que assistimos a um desenvolvimento cada vez maior das novas tecnologias de informação, e ao facto de que o conhecimento é uma construção e atualização constantes.

Está comprovado que, quando os bibliotecários e os professores trabalham em conjunto, os alunos atingem níveis mais elevados de literacia de aprendizagem, de resolução de problemas e competências no domínio das tecnologias de Informação e comunicação. (IFLA/UNESCO, 1999, p. 1)

Tendo em conta a concetualização de uma sociedade globalizada, que conduz a uma constante mutação de todas as realidades, o indivíduo tem necessariamente que se adaptar a essas mudanças. Assim sendo, a pedagogia entre o professor – aluno – saber, altera-se, tornando o aluno o centro da aprendizagem (Dewey, 2005). É neste sentido que Dewey (2005) se refere à importância da BE como o centro cultural e educativo da escola, pois é através dela que estão centralizados os principais recursos de informação e telemática da escola.

O relatório *Lançar a rede das bibliotecas escolares* refere que a BE constitui um “instrumento essencial do desenvolvimento do currículo escolar e as suas atividades devem estar integradas nas restantes atividades regulares, fazendo parte do projeto educativo” (Veiga, 1997, p.34). A BE mais que outro tipo de biblioteca deve ser dinamizada através da promoção de projetos educativos, envolvendo professores, educadores e alunos.

Espera-se que as BE desempenhem um papel importante na ação pedagógica das escolas, papel que é fundamental no contexto em que se vive; um mundo em que o

acesso à informação atualizada, bem como o seu processamento e transformação, constituem uma mais-valia para a plena integração dos alunos, essencialmente, para aqueles que são portadores de NEE. Desta forma, as BE vão assumindo um papel insubstituível ao puderem contribuir ativamente para relativizar as incapacidades e para diminuir ou ultrapassar as desvantagens dos alunos com NEE subjacentes a essas incapacidades; aumentando a sua integração escolar e social, e conseqüentemente, o sucesso educativo.

Hoje, as bibliotecas, sejam elas escolares ou públicas, procuram ser os denominados *open space*, lugares aprazíveis onde surgem diversas atividades culturais. Ou seja, a BE procura ser um espaço lúdico, um lugar de brincar com os livros e com as letras, um lugar de contar e de ouvir histórias. O contacto com o livro é fundamental para o desenvolvimento linguístico, cultural e cognitivo das crianças, uma vez que estabelece novos padrões de raciocínio e abre outros espaços para que as crianças se possam expressar e exercitar a criatividade. Assim, a BE “viabiliza a produção do conhecimento a partir do crescimento do seu repertório cultural, tendo acesso a outras visões de mundo que possibilitem estabelecer novas relações com o mundo que o cerca” (Melo e Neves, 2005, p. 2).

A BE torna-se então, um espaço de partilha e aprendizagem contínua, surgindo como um lugar especializado, integrado no próprio meio escolar, e constitui um dos principais recursos para as necessidades educativas da escola, na medida em que complementa todo o processo educativo, serve de suporte a todas as aprendizagens e é uma fonte de consulta para docentes e discentes.

Atendendo a que, atualmente, os princípios e as práticas intrínsecas à inclusão, se alicerçam na Declaração de Salamanca cujo objetivo primeiro, claro e inequívoco, foi a promoção de uma escola regular para todos, independentemente das suas condições físicas, intelectuais, sociais, linguísticas ou outras e que, através de uma educação diferenciada, responda às necessidades educativas individuais dos seus frequentadores; pretendemos com este projeto elucidar e desmitificar a relação existente entre a escola inclusiva e a BE. Pensamos que a BE é um elemento fundamental para a construção de respostas aos desafios da escola inclusiva; no entanto, a sua existência, por si só, e apesar de cada vez mais evoluída e adaptada às necessidades dos nossos alunos, não é suficiente; é indispensável que todos os meios que a caracterizam estejam disponíveis nas escolas e que, simultaneamente, os professores estejam sensibilizados e habilitados para a sua correta e crescente utilização. Esta é uma condição que, hipoteticamente,

julgamos não se verificar.

Ao longo da história da humanidade, as bibliotecas desempenharam um papel inquestionável na construção das sociedades, independentemente das diferentes designações e funções que adquiriram com o passar dos tempos. No entanto, foi após a segunda metade do século XX que se deu uma mudança visível, em tudo o que está relacionado com o conceito de biblioteca, com a designada “deslocalização” da informação por meio da libertação em relação à localização física do documentos e do livro. Assim, surgiram novos conceitos como a virtualidade, a simultaneidade ou instabilidade do acesso. A biblioteca já não se contextualiza como um espaço onde se arrumam livros ou coleções, mas como uma organização que fornece diversos serviços que se relacionam com a documentação e informação.

A UNESCO (1970, p. 150) considera que a biblioteca é muito mais do que um local onde se guardam documentos, designando sobretudo,

toute collection organisée de livres et de périodiques imprimés ou de tous autres documents, notamment graphiques et audio-visuels, ainsi que les services du personnel chargé de faciliter l'utilisation de ces documents par les usagers à des fins d'information, de recherche, d'éducation ou de récréation.

Assim, as bibliotecas, para além dos recursos materiais e documentais, integram também e fundamentalmente um conjunto de recursos humanos que auxiliam o utilizador e facilitam o acesso à informação e ao conhecimento.

Desta forma, as BE que eram somente locais de armazenamento de livros em armários fechados, com a necessária colaboração de um funcionário; somente, a partir dos anos 70, do século XX, em consequência da evolução das diferentes correntes pedagógicas que, passaram a colocar como central, o papel do aluno e do seu trabalho no processo de ensino e aprendizagem, começou a ser repensado o lugar da BE na escola. Neste contexto, Calixto (1996, p. 69), referencia o documento “*guidelines for the planning and organization of school library media centres*”, publicado em 1979 pela UNESCO, referindo a necessidade urgente de uma BE multimédia, que valorize o papel do aluno, no complexo processo de aprendizagem.

Com as novas possibilidades que foram geradas pelas novas tecnologias de informação, criaram-se novas formas educativas. Assim, para que estas novas formas tecnológicas sejam vistas como uma melhoria educativa, é necessário que estejam associadas a um conjunto de práticas que tenham como finalidade principal a função de construção e partilha de conhecimento (Santos, 2002).

As bibliotecas, no sentido geral, são detentoras de fundos documentais em diferentes suportes e, devem de forma coerente, pluralista e atualizada, cobrir todas as áreas de conhecimento. A sua informação passa a estar integrada num sistema que possa disponibilizar o acesso ao catálogo através da Web, no qual seja possível identificar, de forma fácil, qualquer documento que a biblioteca tenha, possibilitando a sua reserva.

As rápidas alterações ocorridas nos últimos anos, no domínio das novas tecnologias da informação e comunicação, acompanhadas das possibilidades oferecidas pela internet, tiveram como consequência, a alteração do modo como a informação é produzida, coligida, apresentada e consultada. É pertinente referir que, este novo paradigma apresenta um impacto significativo ao nível da biblioteca pública, com a finalidade básica de fornecimento de informação, seja para alunos, seja para o público em geral.

O papel da BE no novo paradigma educacional é também reconhecido por organismos como a UNESCO, que no manifesto para as BE (1999, p. 2), recomenda que estas devem promover, entre outros, os seguintes objetivos “essenciais ao desenvolvimento da literacia, das competências de informação, do ensino-aprendizagem e da cultura e correspondem a serviços básicos da biblioteca escolar”, de entre os quais destacamos:

[...] apoiar e promover os objectivos educativos definidos de acordo com as finalidades e currículo da escola; criar e manter nas crianças o hábito e o prazer da leitura, da aprendizagem e da utilização das bibliotecas ao longo da vida; apoiar os alunos na aprendizagem e na prática de competências de avaliação e utilização da informação, independentemente da natureza e do suporte, tendo em conta as formas de comunicação no seio da comunidade e trabalhar com alunos, professores, órgãos de gestão e pais de modo a cumprir a missão da escola. (*idem*, p. 2).

Segundo Santos (2002), a BE é a primeira com que o aluno estabelece contacto, e onde adquire o hábito de leitura, atinge o pensamento crítico e desperta a sede de saberes, sendo então a biblioteca um local de conexão entre o conhecimento, a cultura e o sujeito.

Se a ocorrência da sociedade de informação, associada à generalização da internet, alteraram a forma como o aluno acede e produz informação, a partir do ano de 2005, que marcou o surgimento da “Web 2.0”, estas mudanças foram mais visíveis para a sociedade e, igualmente, para o sistema educativo.

A escola, nomeadamente as atividades escolares, perante este cenário deixaram de

estar somente ligadas à sala de aula e, passaram a ser realizadas em qualquer local, ou seja, em rede. As redes são assim, uma nova forma de aprender e ensinar, valorizando a participação de cada um, no caminho para a construção de uma inteligência coletiva.

Há já alguns anos que as tecnologias de informação e comunicação têm sido introduzidas na escola e nas bibliotecas. Como exemplo disso, temos alguns projetos como o Minerva¹ e o Nónio².

De todas as definições apresentadas, sobre o papel relevante da BE, bem como na promoção das literacias e aprendizagens dos alunos, consideramos a definição de Todd (2010, p. 27) como uma das mais pertinentes,

Se as bibliotecas escolares não contribuírem para o sucesso das aprendizagens e se os professores bibliotecários forem incapazes de trabalhar para aquele objetivo, serão as próprias bibliotecas escolares a ser arrastadas para terreno pouco firme e para situações de incerteza.

Pretende-se assim, uma BE supervisionada pelo professor bibliotecário, que se assuma como indutora do processo de ensino e de aprendizagem, capaz de preparar crianças e jovens para os desafios da sociedade atual, isto é, pedra angular na formação dos alunos para a integração na sociedade do conhecimento, para o desenvolvimento pessoal e profissional e para o exercício responsável e efetivo da cidadania.

Tendo em conta os objetivos da BE já referidos, esta deve planificar ações que contribuam para o desenvolvimento de competências de informação, na medida em que a leitura abre um mundo de oportunidades, constituindo-se como uma das grandes *autoestradas* para o conhecimento, a maior riqueza que alguém pode ter, assumindo por isso uma importância primordial para que o indivíduo possa “desenvolver plenamente as suas capacidades, viver e trabalhar com dignidade, participar por inteiro no desenvolvimento, melhorar a qualidade da sua vida, tomar decisões fundamentais e prosseguir a sua aprendizagem” PNUD, (1990, p. 10-11 cit. em Leal, 2009, p. 2964)

Neste contexto, e para que a missão da BE seja efetuada com sucesso, exige-se uma mudança de mentalidades e de práticas por parte dos professores bibliotecários, professores curriculares e direções da escola. Temos de estar conscientes que o mundo está a mudar rapidamente, que é preciso investir com qualidade na mudança de mentalidades, pois só assim se podem formar cidadãos ativos e construtivos de um

¹ O Projeto MINERVA decorreu entre 1985 e 1994, tendo como objetivo promover a introdução das tecnologias da informação no ensino não superior em Portugal. Este relatório pretende fazer uma breve reconstituição dos principais aspetos da história e das problemáticas que atravessaram este projeto, dando conta da sua experiência.

² Por via da introdução das novas tecnologias na educação, o Programa Nónio-Século XXI visa a modernização das escolas portuguesas, favorecendo o rigor, a qualidade e a autonomia.

“novo saber” e “saber fazer”.

Objetivos do Trabalho

A constante mutação da sociedade contemporânea origina novos estilos, novas tendências e novas formas de vida. O ser humano está sujeito a uma autêntica revolução digital que provavelmente o conduzirá para novos rumos, em ambientes totalmente diferentes dos caminhos até aqui percorridos. E, como refere Gómez, cit. em Oliveira, Vieira e Palma (1997: 45) “Numa sociedade em profundas mudanças, o que justifica plenamente o sentido da escola é sem dúvida o desenvolvimento, nos alunos, do sentido crítico e criativo sobre a atualidade, para que eles possam construir o seu próprio amanhã”.

No entanto, não podemos ignorar, de forma alguma, que existem alunos em situação de desvantagem decorrente de uma condição de deficientes, em grau mais ou menos acentuado. Pois como refere a UNESCO, (1977 cit. em Vieira e Pereira, 2007: 4).

A deficiência é uma de entre todas as possibilidades do ser humano portanto, deve ser considerada, mesmo se as suas causas e consequências se modificam como um facto natural que nós mostramos e de que falamos do mesmo modo que o fazemos em relação a todas as outras potencialidades humanas.

Neste sentido, a educação inclusiva advoga que todas as pessoas com NEE sejam matriculadas na escola regular, com base no princípio da educação para todos e na aceitação das diferenças individuais como um atributo. A BE está inserida nesse contexto, uma vez que para além de despertar o gosto pela leitura como forma de lazer, um dos seus objetivos é a formação do cidadão consciente e capaz de exercitar o pensamento crítico. Logo, possui o papel de estimular e coordenar o processo de leitura para que através dela a criança aumente os seus conhecimentos, a sua capacidade crítica e reflexiva, que permitirá uma melhor atuação na sociedade.

Neste contexto, o presente estudo visa atingir os seguintes objetivos:

- Enquadrar os objetivos e a missão da BE face ao paradigma da Escola Inclusiva;
- Clarificar o importante papel motivacional que a BE (e as tecnologias educativas) assume perante todos os alunos, particularmente daqueles que apresentam NEE;
- Aferir se os professores de educação especial recorrem aos meios

disponibilizados pela BE;

- Aferir a existência, ou não, de trabalho colaborativo entre os professores de educação especial e o professor Bibliotecário;

- Apresentar a BE como um espaço/meio fundamental no sucesso dos alunos, particularmente das crianças com NEE, ou seja, no sucesso da escola inclusiva;

Organização do trabalho

O presente trabalho é desenvolvido em duas partes.

A primeira parte começa por fazer uma revisão bibliográfica, ou seja, uma abordagem teórica sobre determinados conteúdos ligados à educação e à biblioteconomia em que se procurou efetuar uma exploração documental com vista a investigar sobre os “antecedentes históricos” e o “nível atual de conhecimentos”, relativamente ao nosso objeto de estudo.

Pensamos que ninguém ousará colocar em causa o interesse e a importância do estudo, da investigação, e do aprofundamento de conhecimentos relativamente ao estado da «educação» e dos meios que esta oferece à nossa população, particularmente às nossas crianças e jovens. Pois, como refere Delors (1996: 11), “Face aos múltiplos desafios do futuro, a educação surge como um trunfo indispensável à humanidade na sua construção dos ideais da paz, da liberdade e da justiça social.”

Neste contexto, nos últimos anos, as propostas didáticas sofreram alterações estruturais decorrentes da convergência de três fatores principais: o aparecimento da escola inclusiva, o advento da utilização da tecnologia educativa e o papel que tem vindo a ser atribuído à BE; tendo, esta última, proporcionado a criação de ambientes de aprendizagem adequados às necessidades da criança, atendendo às suas especificidades, e propiciando o aparecimento de novas formas de intervenção pedagógica.

Neste sentido, procuramos salientar a importância que a BE tem no coração da escola, como meio de impulsionar e preconizar o acesso à pesquisa, tratamento e difusão de informação significativa para o utilizador.

De facto, a BE vem progressivamente assumindo uma presença incontornável no “mundo” da Educação, e, a sua importância e potencialidades ultrapassam largamente as do mero uso esporádico relacionado com estratégias de motivação que, por pontuais, têm geralmente resultados pedagógicos de caráter efémero.

Numa segunda parte tivemos como objetivo efetuar um trabalho empírico que

permitisse ilustrar a realidade vivida nas BE do concelho de Amarante, no qual procuramos, fundamentalmente, recolher informação sobre a existência de trabalho colaborativo entre os docentes bibliotecários e os docentes de educação especial, bem como sobre o aproveitamento que os professores de Educação Especial e os alunos com NEE fazem da BE e dos seus recursos; e ainda, se são promovidas, pela BE, atividades que visam a promoção da Escola Inclusiva.

O texto, em cada uma das partes, está estruturado em capítulos. Assim, a parte I, começa por apresentar o enquadramento, os objetivos e a organização deste trabalho subordinado ao tema: A biblioteca escolar no contexto da escola inclusiva. Os capítulos 1, 2 e 3 dizem respeito à revisão bibliográfica sobre temas como: «educação e desenvolvimento do indivíduo», «a educação especial» e «a biblioteca escolar na educação».

Na parte II, no capítulo 1, procuramos apresentar a contextualização do estudo efetuado e da metodologia adotada, bem como a estrutura do inquérito utilizado para recolha de dados.

No capítulo 2, pretendemos proceder a uma análise dos dados recolhidos e apresentação dos resultados.

No capítulo 3, procuramos proceder às reflexões finais tendo por base a revisão bibliográfica efetuada e a análise realizada aos dados recolhidos.

1. Educação e desenvolvimento do indivíduo

Refletir sobre a problemática que nos propusemos analisar, implica também uma abordagem inicial, ainda que breve, sobre a(s) conceção(ções) de educação, para em seguida articularmos com as questões mais específicas das NEE.

A etimologia da palavra “educação” tem origem no latim e transporta diferentes significados. Assim, etimologicamente, a palavra Educação deriva da palavra “educare” (latim) “trazer”, que está em relação com “E-ducere”, “Trazer para fora”, “Trazer o que está dentro”, “trazer para fora o potencial”, “conduzir para fora de”. Este é um sentido primordial. A educação revela-se assim como algo dinâmico, um caminho, um itinerário que leva o sujeito de um lugar para outro. Mas onde tem início o caminho, onde termina e qual a sua natureza?

A “educação” é uma temática que, desde os pensadores gregos, sempre esteve aliada à filosofia. Eram precisamente os gregos que, na sua época, entendiam a educação não como a simples transmissão de uma técnica ou de uma “*theoria*”, mas como uma formação global do homem (paideia). Neste sentido, as questões educacionais surgem como uma preocupação principal, na cultura grega. É neste contexto que, na Grécia antiga, Sócrates referiu que a “educação” representa tudo o que se pode tirar do interior do aluno. Nos tempos modernos, o termo “educação” adquiriu dois aspetos diferentes:

- 1) Uma instrução institucional, que é dada aos estudantes, de maneira formal;
- 2) Uma ciência pedagógica, estudada pelo aluno.

De uma forma geral, “educação” representa qualquer ato ou experiência que tenha efeito formativo sobre a mente, o carácter ou a capacidade física de um indivíduo. Ao nível técnico, “educação” é o processo através do qual a sociedade transmite, de forma deliberada, os conhecimentos acumulados, as habilidades, os valores de uma geração para outra.

Podemos então dizer que, “educação” reflete a natureza multifacetada da vida humana, logo, está relacionada com os vários aspetos da sua vida e com o ambiente. Desta forma, o termo “educação” tem uma conotação ampla, pelo que, deve ser capaz de mobilizar as forças internas do aluno para que ele se “construa” a si mesmo, por meio de atividades que o desenvolvam na sua globalidade.

Em todas as sociedades, passadas e presentes, houve um elevado interesse pelo

significado de “educação”, alegando o ensino, como uma atividade educacional. A instrução pode, assim, ser definida como um processo intencional, consciente ou inconsciente, psicológico, sociológico, filosófico e científico, que implica o desenvolvimento do indivíduo em toda a extensão, e igualmente, o desenvolvimento da sociedade. Em suma, a “educação” é o desenvolvimento do indivíduo de acordo com as suas necessidades e as da sociedade, da qual é parte integrante. As diferentes concepções dos autores refletem um conjunto de características que contextualizam a “educação”:

- A instrução é tanto unilateral, bem como bipolar na natureza;
- É um processo contínuo;
- É de conhecimento ou experiência;
- É o desenvolvimento de aspetos particulares da personalidade humana ou um crescimento integrado harmonioso;
- É propício para o bem do indivíduo ou o bem-estar da sociedade;
- É estabilizador da ordem social, conservador de cultura, um instrumento de mudança social e reconstrução.

A “educação”, no sentido mais amplo, é um processo contínuo, que acontece desde o nascimento até à morte. Continuidade é a lei da vida. A “educação” não se limita só à sala de aula, mas também não é limitada a um determinado período da existência de cada um. Ao longo do tempo, aprende-se a ajustar-se à mudança, aos padrões de vida. Adaptação é a lei fundamental da existência humana. A vida é um processo contínuo de crescimento e desenvolvimento, e por isso a “educação” é também um processo contínuo.

Um indivíduo aprende através de todas as experiências por que passa ao longo da sua vida. “Educação” não é apenas a recolha de informações. Esta inclui todo o conhecimento e experiências adquiridas durante a infância, adolescência, juventude, idade adulta ou até na velhice, através de qualquer agência da educação, da imprensa, das viagens, do clube, da natureza formal ou informal. Assim, a “educação” torna-se a soma total de todas as experiências que a criança recebe, quer na escola ou fora dela. Neste sentido mais amplo, a vida é “educação” e “educação” é a vida.

Por outras palavras, a “educação” é o processo em que um ser humano se adapta gradualmente nas várias formas físicas, sociais e espirituais. É o desenvolvimento de todas as capacidades do indivíduo, o que lhe permitirá controlar o seu ambiente e cumprir as suas possibilidades.

1.1 A educação e os alunos com NEE

“Ensinar e Aprender podem ser vistas hoje em dia como duas faces da mesma moeda”

Joaquim Borges Gouveia

A palavra “educar” entra atualmente, no discurso comum. Embora, se possa referir que a sua conceção, raramente corresponde a um sentido real, principalmente, quando se tem que relacionar com outros significados como instrução, socialização, aculturação, etc.

Para René Hubert (1996, *Lexicoteca*, Vol. 7, p.94), por exemplo:

A educação é o conjunto das acções e das influências exercidas voluntariamente por um ser humano num outro, em princípio por um adulto num jovem, e orientadas para um fim que consiste na formação, no jovem, de toda a espécie de disposições que correspondem aos fins a que é destinado quando atinge a maturidade.

Assim, face a este conceito poderemos entender que os fins educacionais relacionam-se com os papéis ou funções que os indivíduos desempenham dentro da sociedade. Logo, a “educação” e a sua prática estão dependentes do tempo histórico e de fatores políticos, sociais, económicos e culturais.

Temos a noção que acabou o tempo em que os fins individuais e coletivos da educação, da perspectiva do aluno ou do professor, estavam claros ou podiam ser dados como definitivos. A pluralidade de objetivos dos setores envolvidos, a rápida sucessão das reformas institucionais, as incertezas quanto à incumbência profissional, o multiculturalismo e a globalização ascendente desenham um novo cenário, ao mesmo tempo atrativo e ameaçador, pleno de oportunidades, mas entremeado de riscos. Atualmente, a mudança social ultrapassa o ritmo da mudança escolar; o valor do trabalho oscila na sociedade do conhecimento; família e escola não conseguem encontrar o caminho do diálogo; os critérios de igualdade e justiça estão mal acomodados na escola; as instituições escolares debatem-se perante as convulsões sociais; a profissão docente questiona-se com a procura de uma identidade satisfatória (Enguita, 2007).

No que diz respeito à atual formação escolar, defende-se que somente com o uso tradicional de ensino (pré-programado e expositivo, do caderno e do quadro de giz) a difusão do saber escolar não tem muito significado para o jovem aluno, pois a

tecnologia tem um impacto cada vez maior na vida de todos os indivíduos. O professor não é mais o único meio de acesso à informação, pois os alunos aprendem em múltiplas e variadas situações.

Neste contexto insere-se a prática do conhecimento adquirido por via informal, ou seja, em casa, nos espaços socioculturais frequentados pelos alunos/as, quando se encontram fora do espaço de escolarização, estas aprendizagens informais, são todavia um portefólio aportado para o sistema formal de escolarização pelos próprios alunos desde as idades mais precoces, constituindo assim uma *bagagem* adicional ao seu processo de escolarização e que como todos sabem, são estes dois processos de aprendizagem, para além de simultâneos, pontes híbridas de troca de saberes e experiencias que formam a personalidade dos jovens em processo de escolarização (Ditrano & Silverstein, 2006).

Em suma, a escola e a vida em ligação permanente na atual “sociedade da informação” assumem-se com uma necessidade básica no processo de aquisição de conhecimentos que possibilitem a vivência no mundo globalizado.

A “sociedade da informação” é hoje uma realidade que temos de encarar como um compromisso diário para o resto nas nossas vidas e que desde pequenos nos deparamos com a televisão, a rádio, os computadores, enfim com a ligação a um mundo que tem tanto de fascinante e misterioso como de desagradável e esgotante. É preciso então saber lidar com a informação, gerir essa informação para que esta venha a proporcionar o verdadeiro conhecimento. Conhecimento esse que funciona com coordenadas de espaço, tempo e necessidade de ocasião, pois nem toda a informação serve para todo o tipo de situação.

Nas últimas décadas do século XX, a forma de ver a educação especial evoluiu claramente, sendo nítidas as alterações ocorridas quer nos pressupostos e princípios que lhe estão inerentes, quer nos modelos de atendimento que se privilegiaram (Madureira e Leite, 2003). Este campo da educação centrava-se no estudo das deficiências específicas, das carências pessoais e do seu atendimento, sendo a educação especial encarada como “um conjunto de programas educativos dirigidos às crianças e jovens deficientes” OCDE-CERI (1984 cit. em Madureira e Leite, 2003, p.21).

Ainda segundo os autores, tendo subjacentes os critérios médicos, a implementação desta visão trouxe como resultado o privilegiar de respostas educativas cuja tónica fundamental foi a segregação das crianças do sistema educativo regular.

Em Portugal, a educação especial remonta ao ano de 1822, quando D. João IV, a

pedido de José António Freitas, mandou criar um instituto de surdos-mudos e cegos (Barata, 2005). Embora, nesta altura as NEE não fossem encaradas como tais, já existia a convicção de que a deficiência implica diferenças. Na década de 70, do século XX, houve algumas experiências pontuais em liceus, onde ocorreu a integração de crianças com NEE, promovida pela direção do ensino especial. Mas só em 1986 foi publicada a lei n.º 46/86 de 14 de Outubro onde se pode ler nos objetivos que deve ser assegurado, às crianças com necessidades educativas específicas, designadamente a deficiências físicas e mentais, condições adequadas ao seu desenvolvimento e pleno aproveitamento das suas capacidades” e a finalidade de “criar condições para o sucesso escolar e educativo a todos os alunos.

Em 1990 o decreto-lei n.º 35/90 regulamenta a extensão da escolaridade obrigatória a todas as crianças e jovens incluindo as deficientes e o decreto-lei n.º 319/91 responsabiliza as escolas pela educação desta população específica e obriga à elaboração de planos educativos individualizados e de programas educativos que definam as necessidades específicas destas crianças e jovens e as respostas educativas mais adequadas (Madureira e Leite, 2003).

Pode-se definir a criança com NEE como uma criança que apresenta condições específicas na aprendizagem, que por consequência necessita de apoio de serviços de educação especial no seu percurso escolar para que consiga obter o maior desenvolvimento a nível escolar, emocional e social (Correia, 2003).

Estas NEE podem ser de dois tipos: *permanentes*, exigindo adaptações constantes do currículo, e *temporárias* que exigem adaptações parciais do currículo escolar num determinado período de tempo e momento de desenvolvimento. O conceito de NEE, tal como apresenta o artigo 1.º do decreto-lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro, é um conceito-chave em que se considera que uma criança necessita de educação especial se tiver alguma dificuldade de aprendizagem que requeira uma medida educativa especial.

A educação especial tem por objetivo a inclusão educativa e social, o acesso e o sucesso educativo, a autonomia, a estabilidade emocional, assim como a promoção da igualdade de oportunidades, a preparação para o prosseguimento de estudos ou para uma adequada preparação para a vida profissional e para uma transição da escola para o emprego de crianças e jovens com necessidades educativas especiais de carácter permanente. Neste sentido, a educação especial visa a criação de condições para a adequação do processo educativo às necessidades educativas especiais dos alunos com limitações significativas ao nível da atividade e da participação num ou vários domínios de vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais, de carácter permanente, resultando em dificuldades continuadas ao nível da comunicação, da aprendizagem, da

mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social.

Jiménez (1997) considera que uma criança seja inserida na educação especial, desde que apresente alguma dificuldade de aprendizagem que requeira uma medida educativa especial.

Para Perrenoud (1998), a noção de “diferença” tem servido de base para a diferenciação pedagógica, ou seja, neste contexto a palavra “diferente” é frequentemente usada para sinalizar um qualquer problema com um determinado aluno. Não existe um critério generalizado e objetivo que de certo modo, permita classificar alguém como “diferente”. É, segundo diversos autores, como Correia (2001, p. 33), uma construção social, histórica e culturalmente situada. Para Heward (2003), a educação inclusiva dirige-se para alunos diferentes, mas o facto de estes serem diferentes entre si, não implica que cada um tenha que aprender, tendo por base uma metodologia diferente. Poderá, de certo modo, proporcionar-se abordagens diferentes ao processo de aprendizagem, criando assim, uma diminuição da desigualdade entre os alunos.

Correia (1999), nos seus estudos de investigação, afirmou que todas as crianças devem ser educadas juntas, sem discriminação, numa escola livre de barreiras e ligada à comunidade. Segundo este autor, a força fundamental de tal programa de inclusão, está na associação da inclusão aos direitos humanos e à justiça social, que repousa principalmente nas atitudes, vontade e ética dos professores e tutores que são responsáveis pela eficiência da educação inclusiva.

Deve então, segundo Rodrigues (2003), constituir a inclusão educativa, uma resposta de qualidade para poder substituir as escolas especiais. Uma escola inclusiva onde os alunos com deficiência possam estar, proporcionando o mesmo tipo de serviços da escola especial. Promover a inclusão é principalmente criar serviços de qualidade e não democratizar para todas as carências. O que se torna mais difícil perante o contexto educativo, é colocar em prática essa educação inclusiva, é muitas vezes encarada como uma introdução a técnicas e métodos específicos que possam permitir a aprendizagem individual das crianças. Atualmente, o enfoque sobre a diferença permanece no mesmo no espaço escolar, na medida em que o olhar do professor está no que ele espera que a criança produza, conforme o seu planeamento semanal, deixando de considerar a sua individualidade.

A Declaração de Salamanca (1994) declara que as crianças com necessidades especiais devem frequentar escolas de ensino regular e que estas constituem um dos

meios eficientes no sentido de combate à discriminação, fomentando uma sociedade inclusiva que possa permitir uma educação adequada a todas as crianças sem exceção:

As escolas devem ajustar-se a todas as crianças, independentemente das suas condições físicas, sociais, linguísticas ou outras. Neste conceito, devem incluir-se crianças com deficiência ou sobredotadas, crianças da rua ou crianças que trabalham, crianças de populações remotas ou nômadas, crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de áreas ou grupos desfavorecidos ou marginais.

A Declaração de Salamanca foi, efetivamente, uma “referência” na promoção dos princípios de uma «educação para todos», e no surgimento do conceito de «escola inclusiva», na medida que vem reafirmar um princípio da Declaração Universal dos Direitos do Homem (1948) e que é o de que «todo o homem tem direito à educação», vem reforçar o espírito da Conferência Mundial sobre Educação para Todos (Tailândia, 1990), e que foi o de que «todo o indivíduo tem direito à educação, independentemente das suas diferenças universais» e vem lembrar as Declarações das Nações Unidas (1993) sobre a igualdade de oportunidades para as pessoas com deficiência. (Declaração de Salamanca, 1994: vii)

Assim, desta conferência saiu a proclamação dos seguintes princípios pelos quais se devem orientar os diferentes governos:

- Cada criança tem o direito fundamental à educação e deve ter a oportunidade de alcançar e manter um nível aceitável de aprendizagem;
- Cada criança tem características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem que lhe são próprias;
- Os sistemas de educação devem ser planeados e os programas educativos devem ser implementados tendo em vista a vasta diversidade destas características e necessidades;
- As crianças e jovens com NEE devem ter acesso às escolas regulares que a elas se devem adequar, através de uma pedagogia centrada na criança, capaz de ir ao encontro destas necessidades;
- As escolas regulares, seguindo esta orientação inclusiva, constituem os meios mais eficazes de combater as atitudes mais discriminatórias, criando comunidades abertas e solidárias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos. Além disso, proporcionam uma educação adequada à maioria das crianças e promovem a eficiência, numa ótima relação custo/qualidade, de todo o ensino.

Portugal foi um dos países que subscreveu esta declaração, e comprometeu-se a

desenvolver um sistema educativo que proporcione a inclusão de todas as crianças e jovens. O diploma nacional que atualmente garante o direito dos alunos com NEE de carácter permanente à frequência da escola “de todos e para todos” é o decreto-lei n.º 3/2008 de 7 de Janeiro cuja leitura, e aplicação, é não só recomendável como obrigatória, para todos os docentes e intervenientes educativos que queiram responder, eficazmente, à diversidade que atualmente caracteriza a população escolar da escola pública.

Segundo Correia (2008), o conceito de inclusão só deve contextualizar o objetivo que lhe deu origem, isto é, o atendimento nacional a alunos com NEE deve ser feito em turmas de ensino regular.

Para Sim-Sim (2005), a escola deve ser para todos, um espaço físico e temporal e, que contenha os meios necessários para que as crianças possam aprender e desenvolver o seu potencial cognitivo. Segundo a autora, as escolas inclusivas devem reconhecer as necessidades de todos os alunos, utilizar todos os recursos ao seu alcance, e cooperar com as respetivas comunidades, como está indicado na Declaração de Salamanca.

Tendo em conta estes fatores, Silva (2009, p. 23) refere que,

O DL n.º 3/2008, de 7 de janeiro, tal como o DL n.º 319/91, de 23 de Agosto, que foi revogado, define as medidas educativas para estes alunos, o apoio pedagógico personalizado, as adequações curriculares individuais, as adequações no processo de matrícula e de avaliação, o currículo específico individual e as tecnologias de apoio, medidas que não são particularmente diferentes do que o anterior decreto condignava.

Neste sentido, a educação inclusiva surge associada a exigências e desafios importantes para a escola e para os professores. Torna-se necessário que todos os intervenientes educativos implementem o currículo que possa responder às diferentes características dos alunos (Correia, 2008).

Diariamente observa-se que as dificuldades no desenvolvimento das atividades propostas são elevadas, visto que as escolas portuguesas acolhem alunos com défice cognitivo moderado a grave, com grande comprometimento e limitações a nível das atividades e da participação (Correia, 2008). Assim, surge a necessidade de oferecer oportunidades para todos os alunos que estão inseridos no decreto-lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro, de poderem aprender as competências importantes para a sua independência.

1.2. Os antecedentes da Educação Especial

Desde os tempos anteriores que, a forma como as ordens sociais lidaram com a pessoa deficiente, reflete a sua estrutura económica, social e política. As diferentes concepções e práticas acompanharam a evolução histórica da educação especial. Assim, através de uma retrospectiva histórica das atitudes face ao indivíduo “diferente”, “com deficiência”, com NEE – problemas cognitivos, sensoriais ou motores – a literatura consultada possibilitou-nos a compreensão do modo como evoluíram as mentalidades, relativamente a esta questão, que começou por caracterizar-se pela estigmatização da “diferença”.

Os diversos contextos sociais, políticos e educacionais e as alterações que sofreram ao longo do tempo permitem-nos conhecer os fundamentos ideológicos das diferentes épocas, através do tipo de resposta que era dado às NEE.

Neste contexto, podemos referir que a deficiência era, para os egípcios, indiciadora e portadora de benesses e, por isso, divinizava-se. No entanto, durante a maior parte do tempo, o deficiente foi vítima de segregação sociológica, devido à sua incapacidade e anormalidade (Fernandes, 2002). Mais tarde, na fase de exclusão, que foi considerada a pré-história da educação especial, era visível um olhar sobrenatural sobre as pessoas com deficiência, que eram, geralmente, ignoradas e perseguidas, vítimas de atitudes sectaristas, como o abandono e o extermínio.

Até à idade média a pessoa deficiente era aniquilada, por se considerar que transportava espíritos malignos, abandonados, exibidos como aberrações. Para os gregos e para os romanos pressagiava males futuros, os quais se afastavam, abandonando ou atirando da rocha Tarpeia, as crianças deficientes.

Na idade média, a sociedade, dominada pela religião e pelo divino, considerava que a deficiência decorria da intervenção de forças demoníacas e, nesse sentido, “muitos seres humanos física e mentalmente diferentes – e por isso associados à imagem do diabo e a atos de feitiçaria e bruxaria – foram vítimas de perseguições, julgamentos e execuções” (Correia, 1997, p. 13). Na verdade, “a religião, com toda a sua força cultural, ao colocar o homem como “imagem e semelhança de Deus”, ser perfeito, inculcava a ideia da condição humana como incluindo perfeição física e mental” (Mazzotta, 1986, p. 16).

É certo que, ao longo dos séculos passados, os deficientes nem sempre foram mandados executar. A maioria das vezes eram deixados ao cuidado da família ou em alguns estabelecimentos que recolhiam os pobres, os órfãos, os doentes, os vagabundos e... os loucos.

Nos séculos XVII e XVIII a atitude era mais protecionista, com a existência de organizações religiosas que ofereciam assistência. Nesta época os deficientes eram colocados em internatos (hospitais ou asilos), em condições bastante diminuídas. Verificou-se, neste momento histórico, um crescimento do número deste tipo de instituições: hospícios, cadeias, asilos e hospitais. Para M. Capul (1982 cit. em Simon, 1999), trata-se de «duas formas dum mesmo gesto social de partilha/exclusão». A sociedade protege-se das crianças que a embaraçam e protege também as crianças da sociedade e delas mesmas.

Na idade moderna, as correntes humanísticas enalteciam o valor do homem, era uma visão mais patológica da pessoa que era deficiente.

Em suma, podemos dizer que ao analisarmos a evolução histórica da educação especial, verificamos que o modo como a sociedade encara a presença das pessoas com deficiência está estreitamente ligado a fatores sociais, económicos e culturais que são subjacentes a cada época. Desde serem abandonadas nas florestas atenienses ou aniquiladas nos desfiladeiros espartanos, época clássica, a serem alvo de receios, medos e superstições na idade média, até serem tratadas como loucas e internadas em orfanatos, manicómios, prisões e outro tipo de instituições estatais, séculos XVII e XVIII, várias foram as soluções encontradas pela sociedade para dar resposta à situação destes indivíduos. No entanto, todas elas têm um ponto em comum, a criação “de um mundo artificial para o deficiente, longe da família e da sua comunidade natural. Ali ficavam junto de delinquentes, velhos, pobres...indiscriminadamente” (Bautista, 1997, p. 22).

No final do século XVIII, assiste-se ao início do período de institucionalização especializada dos indivíduos portadores de deficiência, no entanto, continuar a colocar as crianças, jovens ou adultos em escolas especializadas, muitas vezes longe dos centros habitacionais, era um continuar da prática de segregação uma vez que lhes sonegava “o ambiente educacional e físico que, como crianças, cidadãos e seres humanos tinham direito, [...]. Reconhece-se aqui uma política tipicamente segregadora” (Santos, 2007, p. 45).

Uma educadora e médica italiana, Montessori (1870-1952 cit. em Andrade, 2010) baseou as suas próprias conceções pedagógicas na defesa do potencial criativo da criança e, igualmente, no seu direito de receber uma educação adequada à sua personalidade, e condição física e psicológica, ao mesmo tempo que conjuga o desenvolvimento biológico e mental. A sua técnica de ensino para deficientes mentais

foi posta em prática em vários países da Europa e da Ásia.

Com o advento do século XIX assiste-se ao desenvolvimento dos testes de inteligência preconizados por Binet, instrumento científico que permitia avaliar as capacidades intelectuais dos alunos. A comunidade científica acreditava que, com este procedimento, prestava um melhor serviço às crianças com deficiência pois protegia-as das normais. Nesta época, “as escolas especiais multiplicam-se e diferenciam-se em função das diferentes etiologias: cegos, surdos, deficientes mentais, paralisias cerebrais espinhas bífidas, dificuldades de aprendizagem, etc. Mas, estes centros especiais e especializados, separados dos regulares e com programas próprios, técnicas e especialistas, constituíram e constituem um subsistema de educação especial diferenciado, dentro do sistema educativo geral” (Bautista, 1997, p.24). A educação especial continuava ancorada numa plataforma que tinha como bandeira a segregação, ou seja, a criança diferente devia ter um atendimento/ensino especializado mas ministrado em lugar diferente do dos seus pares.

Assim sendo, pode-se contextualizar que a educação especial se inicia no século XX, com cenário de mudanças, nomeadamente, após a Declaração de Genebra de 1924, da assembleia da liga das nações, que não teve grande impacto no reconhecimento internacional dos direitos da criança. Posteriormente, é no rescaldo da segunda guerra mundial (1939-1945), e devido ao grande número de deficientes daí resultantes (estropiados, mutilados e perturbados mentais), que se começou a falar de uma forma sistemática, dos direitos das pessoas com deficiência. Vários organismos internacionais: a ONU, UNESCO, OIT, OMS, UNICEF, CE e RI, contribuíram significativamente com documentos, entre os quais declarações de direitos da pessoa com deficiência.

Efetivamente, documentos como a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), assim como a proclamação Universal dos Direitos da Criança, (1959) e mais tarde a obrigatoriedade da frequência da escolaridade básica, trouxeram novos ventos de mudança e abriram as mentalidades sociais e políticas vigentes até então. “Começa-se a valorizar os direitos humanos e os conceitos de igualdade de oportunidades, de direito à diferença, de justiça social que se vão incrementando nas novas conceções filosóficas, político-sociais e jurídicas defendidas por organizações mundiais como a ONU, Declaração Universal dos Direitos Humanos, Declaração dos Direitos da Criança, (...) e Declaração dos Direitos da Pessoa Deficiente” Vieira e Pereira, (1997, p.16 cit. em Santos, 2007, p. 46).

Em 1959, surge na Dinamarca um movimento impulsionado pelas associações de

pais contra as escolas especiais que vai dar o impulso para o nascimento de uma nova era. Neste seguimento, a década de 60 contextualizou o termo NEE como forma de identificar o aluno deficiente sem o estigmatizar. Existiu um movimento favorável e marcante, relacionado com a integração educacional dos alunos com necessidades especiais, tendo como intuito a reivindicação de condições educacionais satisfatórias para todos, na escola regular e, sensibilizar os docentes, pais e autoridades públicas, para a justiça, igualdade e resposta sociológica (Clough & Corbett, 2000).

Na década de 70, surgiu o movimento da integração, acompanhado do conceito de normalização, que assume que devem ser dadas, ao deficiente, as condições mais semelhantes possíveis às que são oferecidas pela sociedade, ao cidadão comum. A educação especial associada a crianças com NEE, surgiu nesta época, tendo por base o relatório de Warnock (1978), que introduz o conceito de *special educational needs*. Este relatório representa um importante modelo de atendimento, que se centrou nas dificuldades do aluno, e igualmente, em serviços de atendimento criados por ele, com novas e inovadoras abordagens a nível curricular.

A educação dos deficientes em Portugal iniciou-se no século XIX, orientada em duas principais vertentes, uma assistencial e outra educativa. Na segunda metade deste século, surge a criação do primeiro estabelecimento para o atendimento de surdos e cegos. A nível de legislação, só quase um século depois, o decreto-lei n.º 45/73, de 12 de Fevereiro, cria a divisão do ensino especial, com o intuito de regular a integração de crianças deficientes e inadaptadas em classes do ensino normal e público.

É pertinente referir que a principal mudança em Portugal, no que se relaciona com a educação especial, ocorreu com a publicação do decreto-lei n.º 319/91, de 23 de Agosto, onde se descreve o princípio de que a educação de alunos com NEE deve ser processada, no meio o menos restritivo possível, sob o ponto de vista educativo.

Em 2001, ocorre o principal retrocesso do processo de inclusão, pelo decreto-lei n.º 6/2001 e 7/2001, de 18 de Janeiro, em que ambos consagram os princípios orientadores da organização e gestão curricular do ensino básico e secundário. Através do texto normativo (DL n.º 6/2001), surge o artigo 10.º, que representou uma clarificação do conceito de NEE, sublinhando o carácter permanente e, ao mesmo tempo, dá-se o enfoque à deficiência como:

Para efeitos do presente diploma, consideram-se alunos com necessidades educativas especiais de carácter permanente os alunos que apresentem incapacidade ou incapacidades que se reflitam numa ou mais áreas de realização

de aprendizagens, resultantes de deficiências de ordem sensorial, motora ou mental, de perturbações da fala e da linguagem, de perturbações graves da personalidade ou do comportamento ou graves problemas de saúde.

A educação especial volta então a ser contextualizada como modalidade, em substituição de um conjunto de recursos que devem ser disponibilizados à escola, aos professores e a todos os alunos com NEE.

Foi apresentado, formalmente, na comunicação social, a 12 de Janeiro de 2004, pelo ministro da educação, Professor David Justino, um anteprojeto de decreto-lei para a educação especial que foi a debate público, de 12/01 a 14/02/2004. Este documento vem propor uma nova organização do sistema de resposta às NEE, preconizando um modelo uniforme de aplicação em todo o país. Este modelo tinha duas vias, a educação especial e o apoio socioeducativo. Posteriormente, o despacho normativo n.º 50/2005 de 20 de Outubro surge como estratégia de combate ao insucesso escolar.

Segundo Sanches & Teodoro (2007, p. 112), no âmbito da reforma da educação especial, no ano de 2006, o decreto-lei n.º 20/2006, de 31 de Janeiro, teve como intuito promover o ordenamento de recursos, criado pelo quadro de docentes de educação especial. Foram definidos os critérios de acesso que remetem aos anos sessenta, com referência a deficiência motora, mental, visual e auditiva (Ainscow & Ferreira, 2003).

No período entre 2004 e 2008, e no seguimento da apresentação pública do anteprojeto de decreto-lei sobre a educação especial e o apoio socioeducativo, ao nível da esfera pública, continuaram a fazer-se ouvir fontes contraditórias. É através deste cenário de incertezas e de críticas que nasce o decreto-lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro, como novo paradigma de avaliação e intervenção nas NEE. Segundo Sousa (2008, p. 13),

Na nova organização para a Educação Especial, a equipa ministerial rompe com o enquadramento normativo capaz de tornar a Escola mais inclusiva, mais para todos, porquanto, no seu conceito de NEE, limita o apoio especializado a um grupo muito restrito de alunos – é a insistência no absurdo conceito de NEE de carácter permanente, ou, pior ainda, o retorno ao conceito de categorização de deficiências. Um lamentável retrocesso de mais de 30 anos na história da Educação Especial em Portugal.

Assim sendo, a história recente da educação especial contextualiza-se através de uma evolução relevante ao nível do domínio socioeducativo e normativo, de conceitos, formas de atuação e legislação. A educação inclusiva torna-se um instrumento para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária (Correia, 2003).

2. A Educação Especial

No sistema educativo regista-se o seguinte princípio organizativo: “Assegurar o direito à diferença, mercê do respeito pelas personalidades e pelos projetos individuais da existência, bem como da consideração e valorização dos diferentes saberes e culturas”. (lei n.º 46/86, de 14 de Outubro, art.º 3.º, alínea d).

No que se refere à integração e inclusão de alunos com NEE, e olhando para a lei n.º 49/2005 de 30 de agosto (segunda alteração à lei de bases do sistema educativo), vemos plasmado o seguinte princípio: “A educação especial visa a recuperação e a integração socioeducativa dos indivíduos com NEE devidas a deficiências físicas e mentais.” (art.º 20º).

E no artigo 21º, da mesma lei, lemos:

A Educação Especial organiza-se preferencialmente segundo modelos diversificados de integração em estabelecimentos regulares de ensino, tendo em conta as necessidades de atendimento específico, e com apoios de educadores especializados”. “A escolaridade básica para crianças e jovens deficientes deve ter currículos e programas devidamente adaptados às características de cada tipo e grau de deficiência, assim como formas de avaliação adequadas às dificuldades específicas.

2.1. Conceito de NEE / Crianças com NEE, nas escolas regulares

No âmbito deste conceito e deste objetivo, e como referimos no capítulo anterior, surgiram, ao longo do tempo, orientações importantes, resultantes dos documentos fundamentais que há muito foram tendo enquadramento na legislação portuguesa, designadamente, a lei de bases do sistema educativo, a lei de bases da prevenção, integração e reabilitação da pessoa com deficiência e, como já referido, o decreto-lei n.º 319/91, de 23 de Agosto que regulou a integração dos alunos portadores de deficiência, o despacho normativo n.º 50/2005 de 20 de Outubro, que surge como estratégia de combate ao insucesso escolar, e por fim, decreto-lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, que definiu os apoios especializados, que devem ser prestados na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário dos setores público, particular e cooperativo. Sendo que, o público-alvo deste atendimento são os alunos que apresentem limitações significativas ao nível da atividade e participação, num dos vários domínios apresentados, decorrentes de alterações funcionais e estruturais de caráter permanente.

Ora, o conceito de NEE, tal como apresenta o artigo 1º do decreto-lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro, é um conceitos-chave em que se considera que uma criança necessita de educação especial se tiver alguma dificuldade de aprendizagem que requeira uma medida educativa especial.

A educação especial tem por objetivo a inclusão educativa e social, o acesso e o sucesso educativo, a autonomia, a estabilidade emocional, bem como a promoção da igualdade de oportunidades, a preparação para o prosseguimento de estudos ou para uma adequada preparação para a vida profissional e para uma transição da escola para o emprego de crianças e jovens com necessidades educativas especiais de carácter permanente. Neste sentido, a educação especial visa a criação de condições para a adequação do processo educativo às necessidades educativas especiais dos alunos com limitações significativas ao nível da atividade e da participação num ou vários domínios de vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais, de carácter permanente, resultando em dificuldades continuadas ao nível da comunicação, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social.

Como facilmente se compreende, abordar o tema da educação especial obriga a abordar o conceito de NEE, e ao apresentarmos estes dois temas é impossível não comentar o decreto-lei n.º 3/2008 de 7 de Janeiro, que na sua essência procura caracterizar-se por assentar na qualidade do ensino orientado para o sucesso de todos os alunos, segundo um princípio de desenvolvimento de uma escola inclusiva, para a igualdade de oportunidades.

Estão presentes neste decreto-lei as ações e propostas que são necessárias implementar em cada projeto educativo, bem como as múltiplas parecerias a estabelecer e as acessibilidades físicas a efetuar, tendo por base a participação de alunos com NEE nas atividades de cada turma. O que se entende deste decreto-lei, é um enquadrar de respostas educativas que podem ser desenvolvidas no âmbito da adequação do processo educativo com alunos com NEE, a nível de atividade e participação.

Neste caso específico, tudo se inicia com a referência, que é elaborada por iniciativa dos pais ou encarregados de educação, dos serviços de intervenção precoce, dos docentes ou de outros técnicos ou serviços que intervêm com a criança ou jovem. Este procedimento, acompanhado de toda a documentação considerada relevante, conduz à necessidade de uma avaliação, da qual resulta um relatório técnico-pedagógico conjunto, elaborado pelos serviços de educação especial e pelo serviço de psicologia, com os contributos dos restantes intervenientes no processo. Aqui são identificadas, nos casos em que tal se justifique, as razões que determinam as NEE e a sua tipologia, designadamente as condições de saúde, doença ou incapacidade; bem como, a

determinação dos apoios especializados, das adequações do processo de ensino e de aprendizagem de que o aluno deva beneficiar e das tecnologias de apoio. Assim, o processo de referenciação pode ser representado pelo esquema seguinte:

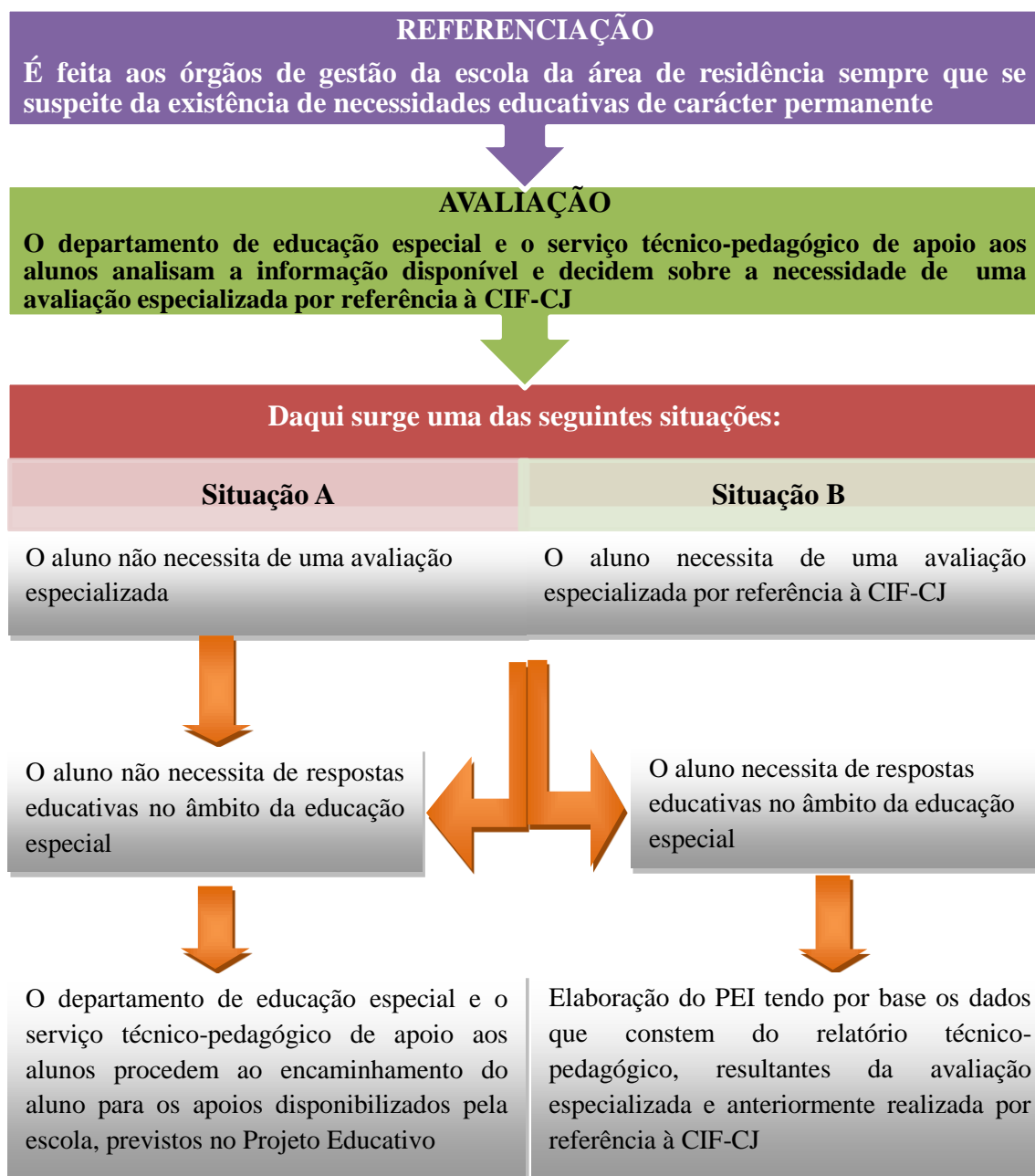


Figura 1 - Fonte: ME/DGIDC (2008, p. 24)

Este decreto-lei coloca o programa educativo individual como um documento fundamental e elucidativo, e assume a sua maior importância para alunos com NEE e com todos os elementos intervenientes no processo educativo da criança. Após a referenciação, o decreto-lei anuncia que deve haver um prazo máximo de 60 dias para se dar início à sua implementação. Este PEI deve ser elaborado, incluindo a participação

conjunta do docente de educação especial, do encarregado de educação e do docente responsável na turma, finalizando com a aprovação do conselho pedagógico de cada escola, como se sistematiza na figura seguinte:

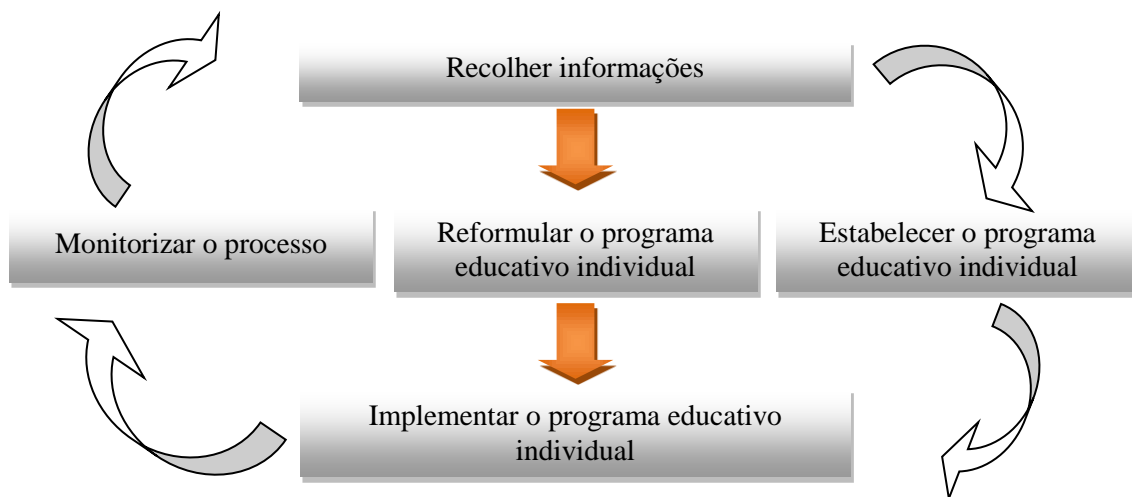


Figura 2 – Fases de implementação do PEI. Fonte: (ME/DGIDC; 2008, p. 26)

Em todos os seus artigos, este decreto-lei inclui medidas educativas que visam facilitar o acesso à participação social e à autonomia de crianças com NEE. Em suma, além da intervenção precoce e medidas específicas de educação, como a educação bilingue, a educação de alunos cegos e com baixa visão, as unidades de ensino estruturado e as unidades de apoio especializado, apresenta também medidas educativas que visam a adequação do processo de ensino e de aprendizagem, e de participação, dos alunos com NEE e que devem ser implementadas, através do reforço de estratégias planeadas pelo grupo, estimulando e reforçando as diversas competências e aptidões envolvidas na aprendizagem, bem como a dispensa das atividades que os alunos sejam incapazes de executar em função das suas incapacidades; ou ainda, a introdução de áreas curriculares específicas que não façam parte da estrutura curricular comum: introdução de objetivos e conteúdos intermédios em função das competências terminais de ciclo, e a introdução, substituição ou eliminação de objetivos e conteúdos, em função do nível de funcionalidade da criança ou jovem.

Este decreto-lei anuncia ainda que a escola deve complementar o PEI com o plano individual de transição (PIT), em alunos que apresentem necessidades de carácter permanente que os impeçam de qualquer forma de adquirir as competências e aprendizagens do currículo comum.

Tendo em atenção que as últimas duas décadas da nossa atividade docente se

desenvolveram quase na totalidade, ao serviço da educação especial, não nos é possível apresentar o diploma atual sem efetuarmos um olhar analítico relativamente a este. Tal como muitas medidas do atual quadro constituinte do ministério da educação, também este diploma tem sido largamente discutido e criticado. Verifica-se também que, infelizmente, as vozes que se levantam contra as reformas no campo da educação especial são mais silenciosas (ou silenciadas), quer porque a educação especial é apenas uma pequena parte da “educação”, logo, as críticas às outras reformas têm maior espaço e voz, ou porque existem interesses em fazer passar mais discretamente as questões do ensino especial e também porque existe menos formação e informação relativamente a esta, o que não permite às pessoas perceberem o que se passa nem as implicações que pode ter.

Passando à análise concreta, começamos por referir que apesar das críticas que se possam fazer ao atual decreto-lei, consideramos que foi pertinente a reformulação e correção do antigo diploma (decreto-lei n.º 319/91). E o primeiro aspeto positivo que podemos referir é o facto de ter tornado obrigatória a elaboração do PEI, para alunos com NEE permanentes, o qual, apesar de já ser referido no decreto-lei n.º 319/91, não tinha cariz mandatário e tinha uma denominação diferente.

Como segundo aspeto positivo refira-se o facto de tornar obrigatória a planificação da transição dos referidos alunos para a vida ativa, com o PIT que deve ser complementar ao PEI. Promove ainda a confidencialidade de todo o processo de atendimento. Desenvolve também a criação de departamentos de educação especial nos agrupamentos afastando-a dos departamentos de expressões o que, em nosso entender, era ridículo. Por fim, é de salientar o alargamento do âmbito do diploma para o pré-escolar e ensino particular e cooperativo.

Passando agora para o que, na nossa modesta opinião, consideramos que foram erros crassos e pedagogicamente graves, refira-se, em primeiro lugar, o facto de se reduzir a população-alvo da educação especial, como se verifica logo no art.º 1.º, ponto 1:

Alunos com limitações significativas ao nível da actividade e da participação num ou vários domínios de vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais, de carácter permanente, resultando em dificuldades continuadas ao nível da comunicação, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social.

Isto significa que (e tendo ainda em consideração o diploma na sua globalidade) apenas são elegíveis para a educação especial os alunos com NEE de carácter

permanente, avaliados segundo a classificação internacional da funcionalidade, incapacidade e saúde, da organização mundial de saúde (CIF). Ora, perante este facto, verificamos que, logo à partida, ficam de fora do âmbito do ensino especial, as NEE de carácter temporário.

Entendemos que era necessário distinguir essas duas tipologias, porque, é óbvio, necessitam de um planeamento e atendimento diferentes, e muitas vezes incluía-se tudo no mesmo. Partilhamos também da opinião de que era necessário criar medidas educativas alternativas para os grupos de NEE temporários, mas não entendemos é a sua total exclusão da alçada da educação especial e assunção de que NEE apenas diz respeito a esse tipo. Então, os professores especializados apenas são capazes de dar atendimento às NEE de carácter permanente, classificáveis pela CIF? Não terão um desempenho importante nas outras? São os professores regulares especializados o suficiente? Estará o ensino regular, sem auxílio dos saberes e especialização da educação especial, preparado para essa missão? É benéfico para essas crianças? Sinceramente, não acreditamos.

Há ainda que considerar a reflexão de Correia (2008) sobre os aspetos positivos e negativos do decreto-lei 3/2008, quando refere que este diploma consegue excluir ainda crianças com NEE de carácter permanente, como é o caso das crianças com dificuldades de aprendizagem específicas (dislexias, disgrafias, discalculias, dispraxias, e dificuldades de aprendizagem não-verbais), desordem por défice de atenção/hiperatividade e problemas específicos de linguagem, uma vez que se tratam de problemáticas cuja etiologia não é consensual e, portanto, não definidas e consequentemente não enquadráveis no abrangimento das NEE, segundo o diploma e a sua elegibilidade.

Depois, entrega a regulação e coordenação do PEI aos docentes do ensino regular e aos diretores de turma, o que, embora respeitando e não tentando retirar mérito às pessoas, parece-nos não ser ajustável à sua formação, além de que, já per si, as suas funções implicam grande trabalho e tempo, quanto mais agora que lhes é entregue mais trabalho, e de áreas para as quais não foram formados. Isto poderá diminuir o rendimento e o sucesso escolar dos dois grupos de alunos ao seu encargo – “especiais” e ditos “normais”.

Por fim (*last but not least*), importa referir também que além destes fatores temos de ter em consideração que a pertinência e ajustabilidade da CIF à “educação” está muito longe de ser consensual, uma vez que se trata de instrumento do âmbito da saúde.

Segundo Sanches & Teodoro (2006) foi no Warnok Report (1978) que foi introduzido, pela primeira vez, o conceito de NEE. Este conceito, longe de ser consensual, foi sofrendo sucessivas adaptações até ser verdadeiramente consagrado e adotado com a “Declaração de Salamanca”, no ano de 1994, como o resultado e o culminar de um conjunto de princípios e correntes da educação especial atual. Foi, aí, redefinido como:

[...] abrangendo todas as crianças ou jovens cujas necessidades se relacionem com deficiências ou dificuldades escolares. Inclui, crianças deficientes ou sobredotadas, crianças da rua ou que trabalham, crianças de populações remotas ou nómadas, crianças de minorias étnicas ou culturais e crianças de áreas ou grupos desfavorecidos ou marginais. (p. 6)

Canoniza, assim, o princípio da igualdade de oportunidades, e o princípio de inclusão. Procura-se não piorar mais a sua condição de desvantagem mas possibilitar que estas interfiram da maneira menos relevante possível no seu desenvolvimento e elevando esse ao máximo das suas habilidades.

Desta forma, não sendo possível encontrar uma definição universal, o ministério da educação (2005, p. 2), utiliza a premissa proposta pela administração inglesa, DfES & Ofsted, descrevendo que “the term “special educational needs” includes pupils of all ability levels who may have needs in cognition and learning, communication and interaction, sensory or physical aspects, and/or behavioural, emotional and social development”.

É importante referir que, tendo em conta a realização de estudos de investigação sobre o tema das NEE, a OCDE (cit. em ME, 2005, p. 2) concebeu um “conceito tripartido e operativo - DDD”, com a finalidade de categorização dos indivíduos, tais como:

Categoria A (deficiências) - inclui crianças com NEE com etiologia orgânica ou biológica;

Categoria B (dificuldades) - que abrange crianças com NEE, que parecem não residir em causa orgânica, nem num fator de causa social;

Categoria C (desvantagens) - que inclui as crianças com NEE resultantes de agentes sociais, económicos, culturais ou linguísticos.

Para um melhor entendimento sobre os tipos específicos de NEE de carácter permanente que podem ser referidos como passíveis de relacionamento com o insucesso escolar, procedemos à elaboração de um pequeno esquema, de acordo com a proposta

de Correia (1997):

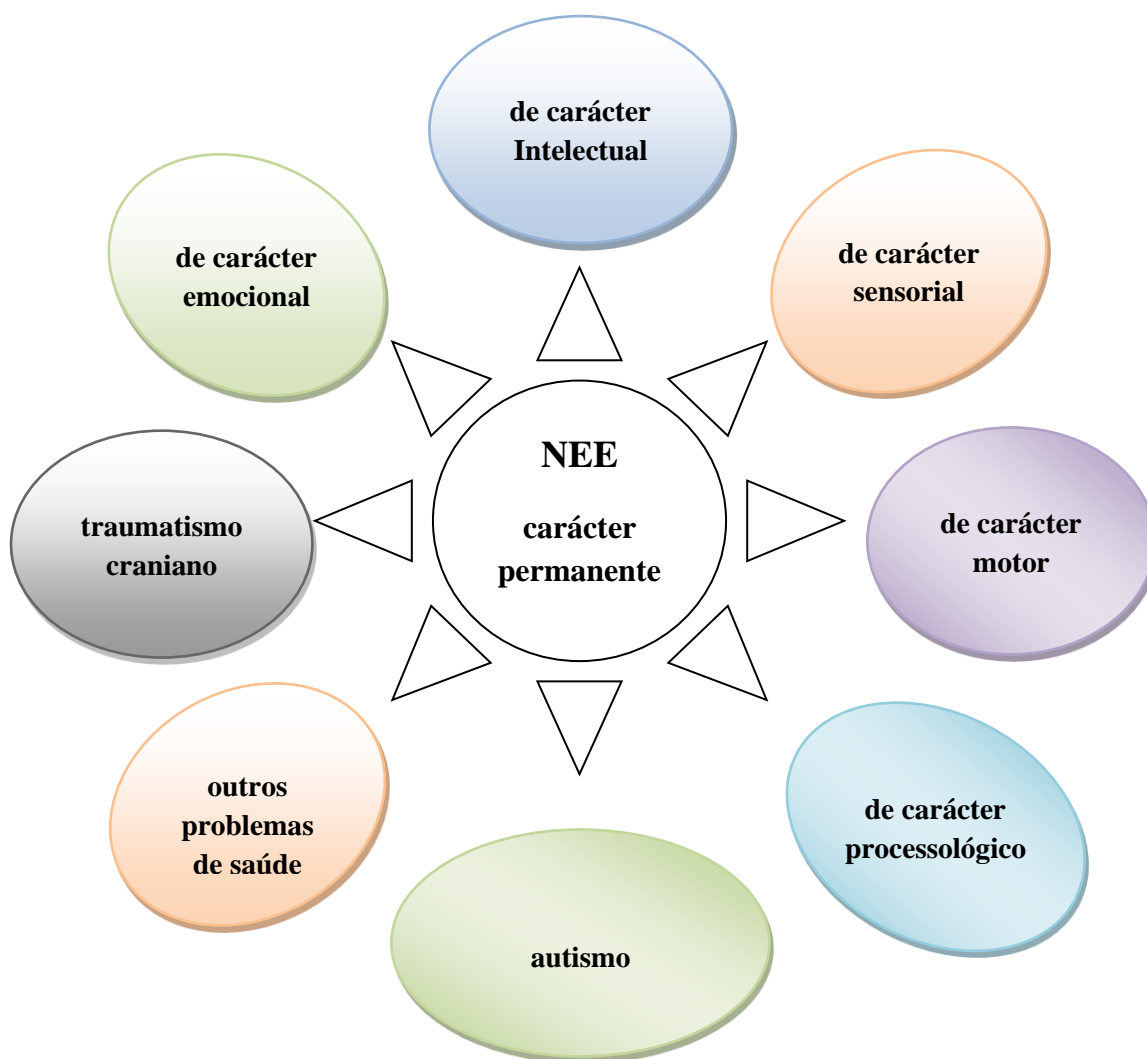


Figura 3 – Tipos específicos de NEE de carácter permanente (adap. de Correia, 1997)

Carácter intelectual: Incluem-se aqui os alunos com comprometimentos acentuados no funcionamento intelectual e comportamento adaptativo (**deficiência mental**) que lhes origina problemas na aprendizagem, académica ou social. Temos também aqueles que se desviam da norma por excesso (apresentam resultados acima da média), que são os **sobredotados ou dotados**;

Carácter processológico: São por norma os alunos que apresentam comprometimentos na ordem da receção, organização e expressão da informação, designados geralmente como alunos com **dificuldades de aprendizagem**. Caracteriza-se de uma forma geral por uma diferença acentuada entre as capacidades potenciais do aluno (Q.I. normal ou acima da média) e aquilo que efetivamente faz, que será abaixo

da média em algumas áreas.

Carácter emocional: Aqui insere-se os alunos com problemas de comportamento ou emocionais que se manifestam de tal forma que podem por em causa o seu sucesso escolar ou mesmo afetar o meio que os envolve, os outros ou a segurança.

Carácter motor: Englobam-se aqui alunos que, por motivos biológicos ou ambientais, ficaram com as suas capacidades físicas comprometidas, originando incapacidades manuais ou de mobilidade (ex: paralisia cerebral, espinha bífida, distrofia muscular, problemas respiratórios graves, amputações, poliomielite e outros que afetem os movimentos do individuo).

Carácter sensorial: Encontram-se neste grupo alunos cujas capacidades visuais ou auditivas estão afetadas (ex: surdos e hipoacústicos, cegos e ambliopes).

Outros problemas de saúde: aluno com problemas de saúde (diabetes, hemofilia, epilepsia, asma, hemofilia, etc.) que podem afetar a sua realização escolar.

Traumatismo craniano: alunos que sofrem um dano cerebral provocado por uma força exterior que pode afetar a sua realização escolar e o seu ajustamento social.

Autismo: alunos cuja problemática neurológica interfere com as suas capacidades de linguagem, imaginação e ajustamento social.

Parece-nos ainda que este método educativo carece no futuro de uma ampla prática de investigação no que diz respeito ao seu conhecimento empírico, para que possamos obter as respostas corretas relativamente a uma área ainda pouco analisada e consequentemente descrita no seu teor epistemológico, para uma melhor monitorização deste sistema, que na sua base fundamental apresenta uma característica comum a todos os que optam por esta via educativa e que parece estar fomentada no descontentamento evidenciado pelos pais face ao sistema educativo formal praticado na escola.

2.2. O atendimento das crianças com NEE

No sentido de responder de modo adequado perante as NEE dos alunos, o professor deve partir do princípio de que o público que tem à sua frente é dissemelhante e, por isso, serão diferentes os seus objetivos escolares, as suas motivações, os seus modos de agir, os seus pontos fortes e fracos. No entanto, as conceções e as práticas de alguns docentes continuam a ser as mesmas. Muitos esperam que os alunos de uma

mesma turma consigam atingir os mesmos objetivos com o mesmo ritmo de trabalho, através das mesmas atividades e sob a mesma metodologia de ensino, apesar da evidência da diversidade de estilos de aprendizagem do grupo com o qual trabalhavam.

Ensinar a muitos como se fossem um só revelou-se, ao longo do tempo, uma prática pouco eficaz, senão muitas vezes injusta, uma vez que são muitos os que não alcançam o sucesso escolar. Perante esta situação, o professor é confrontado com o facto de ter de planear o seu trabalho mediante o perfil de aprendizagem dos seus alunos. Neste ponto, vários são os autores que consideram a “importância da diferenciação pedagógica, nomeadamente, entendida como gestão das interações e atividades para que cada aluno seja, o mais frequentemente possível, confrontado com situações didáticas que são fecundas para si” (Aleixo, 2005, p. 32).

A diferenciação pedagógica tem como objetivo primeiro o sucesso educativo de cada um na sua diferença, ou seja, não é um método pedagógico isolado em si mas sim todo um processo de educação em que o aluno é o centro condutor das ações e atividades realizadas na escola (Boal, Hespanha & Neves, 1996).

Para Grave-Resendes (2002, Niza, 1996, Benavente, 1994, cit. em Gomes, 2001) diferenciar não significa individualizar o ensino: significa que as regulações e os percursos devem ser individualizados num contexto de cooperação educativa que vão desde o trabalho contratado ao ensino entre pares.

A criação do DL n.º 3/2008, de 7 de janeiro ilustra a importância da implementação de um conjunto de diretrizes que definem os apoios especializados a implementar com crianças com NEE, e que possam permitir a cada criança, o acesso na promoção de igualdade de oportunidades, e principalmente, na preparação e prosseguimento dos estudos, e na integração na vida profissional e social. Neste sentido, e como já foi referido neste trabalho, a referenciação é efetuada aos órgãos da escola, no caso em que exista a suspeita de necessidades educativas por parte da criança, podendo conduzir à elaboração de um PEI.

Tendo em conta que, cada vez mais, existem crianças com NEE nas classes regulares, houve a necessidade de alterações de atitudes do professor do ensino regular. Assim, perante o aumento de responsabilidades que decorrem da necessidade de dar respostas em termos educativos, a alunos “diferentes”, é pertinente que o professor utilize estratégias diversificadas e, que possa desenvolver diversas atividades de ensino individualizado junto destas crianças com NEE (Tilstone, Florin, & Rose, 2003).

[...] ser professor no século XXI é ser alguém que, sobretudo, sabe relacionar-se pessoalmente com cada aluno e com cada pessoa, respeitando a diferença que identifica cada um. Esta atitude implica um processo crítico, reflexivo e construtivo do professor capaz de promover a educação dos sentimentos, do amor e dos valores, como forma de ajudar os outros a serem felizes, a encontrarem-se a si próprios, a aprenderem a ser e a saberem respeitar o outro”. (Gomes, 1997, cit. por Santos, 2007, p. 201)

A conscientização sobre a integração dos alunos com NEE no ensino regular implica um conjunto de dificuldades que os professores enfrentam, nomeadamente, como organizar a sala de aula, propiciar o desenvolvimento e a aprendizagem destes alunos. Esta conscientização faz-se através de formação adequada, no sentido de ter capacidade de responder de forma eficaz, às necessidades educativas destes alunos. Segundo Correia (2003), o sucesso de integração de crianças com NEE, depende, essencialmente, de programas de formação para professores que possam, de algum modo, promover a aquisição de novas competências de ensino.

De facto, face a esta nova realidade para a profissão docente, é necessário introduzir nas escolas de ensino regular conhecimentos científicos e pedagógicos que ajudem e preparem o professor para o trabalho a realizar com a diversidade do público escolar. “Todos os professores e educadores têm de ser capazes de reconhecer nos seus alunos problemas ou dificuldades que possuam, de os compreenderem e de, em grande medida lhes dar a resposta adequada” (SNR, 1995).

Portanto, mais do que transmitir aos futuros docentes a ideia de que alguns alunos têm NEE, é necessário criar neles o sentido da especificidade de cada um e o respeito pelo ritmo de desenvolvimento e aprendizagem que lhe são próprios. Aliás, o conceito de inclusão, no campo da educação, diz respeito à valorização do contributo ativo de cada aluno para a construção de um conhecimento, sempre partilhado, de forma a garantir a qualidade académica e cultural.

Durante a década de 60, quer a sociologia da educação, quer a psicanálise, puseram em realce o desajuste dos processos escolares à heterogeneidade dos alunos. Neste campo, os trabalhos de Rosenthal e Jacobson (1968 cit. em Britto e Lomonaco, 1983), foram importantes, pois contribuíram para evidenciar os desajustes existentes nas práticas escolares às características dos alunos, pondo em destaque que uma escola plural exige processos pedagógicos adaptados a cada um dos diferentes alunos. Assim a integração de alunos considerados diferentes, na escola regular, era consequência da heterogeneidade da população escolar.

Segundo Ainscow (1996), Tilstone, Florin e Rose (2003) e Correia (2005) um dos principais meios para dar resposta aos desafios da escola atual é a aposta na formação inicial e contínua de professores. Mais afirmam que, para além da formação contínua, deve ser disponibilizado tempo para que os professores se entrem e explorem aspetos da sua prática pedagógica num clima salutar, evolutivo e reflexivo da pedagogia praticada nas suas escolas e, mais particularmente, nas suas aulas. Tanto a formação contínua como a disponibilidade de tempo são muito importantes e pertinentes pois ajudam os docentes a identificarem e partilharem os sucessos e os insucessos da prática pedagógica ajudando-os a melhorar as suas ações futuras tanto no trabalho a desenvolver com os alunos sem NEE como com os alunos com NEE (Santos, 2007).

Para Wilson (2000), os sistemas educativos internacionais veem a inclusão como parte integrante e legal dos textos em educação. Através de uma análise sobre os documentos provenientes do “*Center for Studies on Inclusive Education*”, pressupõe-se que uma escola inclusiva é uma escola centrada na comunidade, promotora da colaboração.

Uma escola no Canadá iniciou, no ano de 1985, uma experiência de escola inclusiva, onde cada criança era integrada numa turma, tendo em conta a sua idade, mas independentemente das suas necessidades educativas. Deste modo não existiam turmas especiais para as crianças que eram consideradas “diferentes”. A partir da aplicação desta experiência (Porter, 1995) foi possível apresentar alguns parâmetros que se tornaram importantes na definição e caracterização da escola inclusiva:

(a) a criação de apoios e diferentes suportes de trabalho dos professores, sempre tendo em conta as necessidades dos alunos. Estes apoios incluem a criação de materiais de trabalho, facultando a cada aluno a possibilidade de atingir os seus objetivos. E igualmente, pelo apoio em contexto de sala de aula, dando sempre a maior assistência ao aluno.

(b) Novas estratégias de aprendizagem, baseadas no reconhecimento que cada aluno tem a capacidade e habilidade de aprender de forma diferente e com interesse diferente.

(c) A formação dos professores é importante e fundamental na medida em que a aquisição de novas competências ajuda na adaptação de diferentes modos de aprendizagem.

Este conceito está intimamente relacionado com a diferenciação pedagógica que,

segundo Gomes (2001), se opõe à uniformização dos conteúdos e condena a uniformidade de ritmos, de métodos, de didáticas e de práticas pedagógicas.

De acordo com Ainscow (2004), criar uma educação que possa dar as mesmas possibilidades a todas as crianças, implica pois, aceitar as diferenças e procurar soluções para cada criança, implicando igualmente desenvolver nos mais variados atores educativos, a maneira de olhar a diferença. A criação de escolas inclusivas implica muitas vezes, promover grandes mudanças organizacionais e funcionais, a nível da articulação dos diferentes atores educativos, da gestão na sala de aula, e mesmo no processo de aprendizagem, podendo desta forma, provocar medos e receios que possam inibir a ocorrência de verdadeiras mudanças organizacionais nas escolas.

Assim, é indispensável que o docente se capacite da diferença e crie, no exercício da sua prática pedagógica, abordagens pedagógicas diferenciadas no sentido de dar resposta a todos os alunos que frequentam a escola. Neste âmbito, é necessário que o professor repense a sua prática, no que respeita à organização do trabalho, do tempo, dos materiais, da partilha de poder com os alunos e da autonomia: “É necessário que o professor mude o seu papel dentro da sala de aula, não sendo o monopolizador do saber. Há que dar lugar ao aluno para que ele próprio procure o saber e execute as etapas necessárias à sua apropriação” (Sanches, 1996, p. 42).

A ideia de uma sociedade inclusiva, segundo diversos autores, fundamenta-se numa filosofia que reconhece e valoriza a diversidade como característica inerente para a constituição de qualquer sociedade, tendo como base os princípios éticos dos direitos humanos, existindo sempre a necessidade de garantir o acesso e a participação de todos às oportunidades, independentemente das suas diferenças (Rodrigues, 2006). Desta forma, e segundo o seminário internacional do consórcio da deficiência e do desenvolvimento, realizado na Índia (1998 cit. em Almeida, 2007) um sistema educacional só pode ser considerado inclusivo, quando for abrangido por uma definição ampla de fatores como:

- O reconhecimento que todas as crianças têm o direito de aprender;
- O reconhecimento de todas as diferenças nas crianças, como o sexo, a idade, etnia, língua, deficiência e inabilidade, classe social e saúde;
- Permitir que as estruturas, os sistemas e as metodologias de ensino atendam as necessidades da criança;

- Fazer parte de uma estratégia mais abrangente de forma a promover uma sociedade inclusiva.

Não temos dúvidas de que, no terreno, não é fácil operacionalizar a mudança de uma pedagogia centrada no professor e no ensino igual para todos, para uma pedagogia centrada no grupo, não se limitando a escola a oferecer a igualdade de oportunidades em termos de acesso à educação, mas sim diversidade de respostas no processo educativo. Como dizia Piaget, (1969) “A realidade dolorosa da Pedagogia, assim como da Medicina e outros ramos do conhecimento que abrigam ao mesmo tempo em si arte e ciência, é o facto de os melhores métodos também serem os mais difíceis” Piaget (cit. em Tomlinson, 2008, p. 59).

Efetivamente, a escola inclusiva é considerada, por muitos autores, como Rodrigues (2006), um tipo de comunidade educativa, onde as práticas respondem às diversas características dos seus alunos, atendendo sempre às suas necessidades emocionais, académicas e sociais, que se manifestam na escola. Dentro das diversidades dos alunos, as propostas pedagógicas passam pela oferta de oportunidades de aprendizagem também diversificada para os alunos que se consideram diferentes. Se partirmos do princípio que dentro de uma determinada turma existe uma grande heterogenia de alunos, então é importante que se possa responder a essa heterogenia, segundo um conjunto de estratégias de aprendizagem e ensino. Para Roldão (2003), o processo de aprendizagem não é uma simples transmissão de conhecimentos mas sim uma transição entre diferentes paradigmas de conhecimento. Já para Ben-Peretz (2001), a tarefa do tutor ou professor neste mundo globalizado, onde a mudança se tornou uma constante, é impossível, devido às grandes dimensões dos desafios que são colocados, como a profissionalidade, o trabalho multidisciplinar e a própria globalização.

Com efeito, uma sociedade em constante mudança coloca um permanente desafio ao sistema educativo. A perspectiva de que a vida do indivíduo se reparte em duas fases, vida escolar e vida profissional deixou de fazer sentido no contexto atual, dado que a educação e a formação se tornaram uma necessidade constante e em muitas situações as pessoas têm de se submeter a nova formação e reconversão. Por isso o investimento nos recursos humanos é fundamental para uma economia de sucesso e para o equilíbrio social. Podemos ainda afirmar que o papel do professor, na gestão da sala de aula é importante, é um elemento fundamental no sucesso da inclusão, isto porque segundo, Moen, Nilssen e Weideman (2007), a qualidade da inclusão não é determinada pela

posição do aluno mas sim baseada na criação de um ambiente que apoia e inclui todos os alunos, influenciando sempre um ambiente positivo e encorajador.

Neste sentido, a escola tenderá cada vez mais a constituir-se como um elemento de “learning society” / sociedade aprendente, onde numa visão mais alargada da comunidade educativa se reforçarão os laços com outros interlocutores como as bibliotecas e outros centros de saber e todos os agentes sociais direta ou indiretamente envolvidos em questões educacionais.

A análise da literatura, por nós consultada, permitiu identificar alguns princípios que estão presentes na metodologia de ensino, delineada pelo princípio da educação inclusiva. Assim, os fatores mais marcantes, segundo diversos autores, são:

- (a) A existência de um ensino cooperativo;
- (b) Uma aprendizagem cooperativa;
- (c) Resolução de problemas de forma colaborativa;
- (d) um ensino efetivo.

Variados estudos de investigação têm mostrado que a colocação de alunos com necessidades especiais de educação em ambientes educativos regulares é bastante benéfica, quando se consegue incorporar um programa de estratégias de interação social a um programa inclusivo (Terpstra & Tamura, 2008).

Lima-Rodrigues (2007) realizou estudos e trabalhos de investigação onde retratou o tema da educação inclusiva. No seu trabalho mais importante, *Os percursos de Educação Inclusiva em Portugal*, a autora refere que a inclusão implica o romper com diversas barreiras físicas, organizacionais, e culturais, pois só desta forma se facilita uma maior participação e aprendizagem a todos os alunos. Para a autora, os processos de inclusão apresentam uma forte relação com as políticas educacionais nacionais, com a cultura da escola e mesmo com as práticas educativas existentes. Sendo necessário incentivar as diversas escolas a seguir um processo educativo voltado para a inclusão, isto porque, vários estudos existentes sobre o tema concluem que o isolamento, a falta de partilha de saberes e de competências, a ausência de um trabalho colaborativo com os professores do ensino especial, originam situações de insegurança, de receio e desgaste. As novas mudanças organizacionais, bem como a nível de funções e competências dos diferentes atores educativos, criaram zonas de insegurança, em vez de terem um efeito unificador e aproximado dos diferentes intervenientes. Sendo os mais prejudicados as crianças.

Hegarty (2001), ao confrontar os diversos objetivos da educação inclusiva, refere que o debate sobre a inclusão tem recebido um interesse que, na sua opinião, é excessivo e que se deve, além disso, pensar numa “educação para todos”. Toda a investigação e realização de projetos sobre educação inclusiva permite criar algumas bases para a construção de projetos credíveis.

A educação inclusiva envolve tanto crianças com NEE como crianças com percursos de aprendizagem normal, por isso mesmo, a inclusão tem que ser encarada como processo de responder e enfrentar a diversidade das necessidades de todos os alunos. Implica mudanças, modificações no conteúdo, abordagens, estratégias e estruturas. Em diversos países a legislação foi elaborada no sentido de as escolas atenderem à inclusão de todos, independentemente das suas diferenças ou limitações, assumindo o papel de promotor da igualdade de oportunidades para todas as crianças. Embora sendo um conceito novo, a inclusão ainda requer alguma avaliação e definição, porque é uma das mais complexas mudanças escolares, sendo os professores os mais importantes nesta mudança.

A prática de ensino é vista, na perspetiva dos professores, como promotora de Inclusão, segundo dois contextos: um relativo à sala de aula, onde são inseridos os alunos com dificuldades de aprendizagem, onde impera o próprio respeito pela diferença e a promoção da integração; e outro, relativo às práticas do ensino-aprendizagem, onde se destacam as referências a uma aprendizagem social e a própria adaptação das aulas aos grupos de alunos.

A avaliação dos alunos com NEE deve envolver uma equipa multidisciplinar constituída pelos professores, técnicos especializados e agentes comunitários, onde serão utilizados métodos e instrumentos, com uma linguagem técnica adaptada a todos, de forma a melhorar o diagnóstico e a intervenção, com o fim de planificar e organizar planos individualizados e programas de intervenção para cada aluno. Isto porque deve haver uma relação contínua entre a família, comunidade e escola. A formação das famílias sobre as características dos alunos é importante na compreensão das diferenças dos alunos, de forma a identificar as suas dificuldades. É ainda de salientar que problemas graves de socialização, tais como o isolamento, estabelecimento de amizades e solidão originam NEE, tendo o professor uma atitude importante na estabilização emocional destas crianças.

2.2.1. A Era das Instituições e da Normalização

Ao longo da história da humanidade verificamos que os homens começaram por aceitar mal os que eram diferentes deles, mesmo quando esta diferença os tornava seres de exceção, inquietantes, perigosos talvez. Assim, a primeira e primitiva segregação, já desde os tempos da antiguidade, foi a supressão dos que eram deficientes. Ao longo dos tempos, estas mentalidades e atitudes foram alterando, como já atrás referimos.

A era das instituições surge no final do século XVIII, e princípios do século XIX, com o início do período da institucionalização especializada de pessoas deficientes, acompanhando deste modo, o surgimento da educação especial. Tendo em conta estes fatores, são abertas as escolas fora das povoações, fundamentando que o campo pode proporcionar uma vida mais saudável, podendo deste modo, proporcionar à pessoa com deficiência, uma vida mais proveitosa. Este método permanece até meio do século XX.

Desta forma, a institucionalização teve, numa fase inicial, um carácter assistencial. A preocupação com a educação surgiu mais tarde, pela mão de reformadores sociais, de clérigos e de médicos, com a contribuição de associações profissionais então constituídas e com o desenvolvimento científico e técnico que se foi verificando, de que os testes psicométricos de Binet e Simon, cuja escala métrica da inteligência permitia avaliar os alunos que iam para escolas especiais, são um exemplo. Surgem instituições para surdos, mais tarde para cegos e, muito mais tarde, para deficientes mentais, bem como as primeiras obras impressas no âmbito da deficiência, “redução das letras e arte de ensinar os mudos a falar os mudos”, de Bonet, em 1620, e “doutrina para os surdos-mudos”, de Ponce de Léon. Podemos também, a título de curiosidade, referir expressões utilizadas no âmbito da educação de pessoas com deficiência, tais como “pedagogia dos anormais”, “pedagogia teratológica”, pedagogia curativa ou terapêutica”, “pedagogia da assistência social”, “pedagogia emendativa”, que se mantiveram até ao final do século XIX (Mazzotta, 1986).

A política global consiste agora em separar e isolar estas crianças do grupo principal e maioritário da sociedade. Há uma necessidade, óbvia e compreensível, que é a de evidenciar empenho na resolução do problema: começam a surgir instituições especiais, asilos, em que são colocadas muitas crianças rotuladas e segregadas em função da sua deficiência (Correia, 1997, p. 13). Nesta fase da educação especial de cariz médico-terapêutico reconhece-se o direito à educação especializada e à reabilitação. No entanto, e apesar da crescente preocupação com a educação destes

alunos, cuja intervenção decorria de um diagnóstico médico-psico-pedagógico, o processo de colocá-los numa escola de ensino especial ou numa classe especial não deixava de ser um processo segregativo.

Em Portugal, correspondendo a esta fase de institucionalização, foi criado, em 1822, o instituto de surdos, mudos e cegos, a que se seguiram dois asilos para cegos, dois institutos para cegos e dois institutos para surdos. Só posteriormente, em 1916, surgirá o instituto médico-pedagógico da Casa Pia de Lisboa, que funcionou como dispensário de higiene mental e mais tarde como centro orientador e de propaganda técnica dos problemas de saúde mental e infantil de todo o país. Em 1941 foi criado o instituto António Aurélio da Costa Ferreira e, nos anos sessenta, apareceram as primeiras associações de pais: a associação portuguesa de pais e amigos de crianças mongoloides, em 1962, mais tarde chamada associação portuguesa de pais e amigos de crianças diminuídas e, posteriormente, em 1965, a associação portuguesa de pais e amigos do cidadão deficiente mental. Fundaram-se, por outro lado, centros de educação especial e também centros de observação, os quais dependiam do ministério dos assuntos sociais.

Com o início da escolaridade obrigatória, verifica-se que alguns alunos, os que apresentam deficiências, tinham dificuldades marcantes para acompanhar o ritmo normal dos outros alunos. Conseguir que o seu rendimento fosse semelhante ao das outras crianças da mesma idade, era uma questão impossível de realizar. Em consequência da existência destas dificuldades, criou-se uma divisão de trabalho da educação, com uma pedagogia virada para uma educação especial institucionalizada, que se baseia nos níveis de capacidade intelectual e diagnosticada por quociente intelectual. É nesta época que surgem as classes especiais, onde as crianças são categorizadas e rotuladas em categorias distintas. São criadas as escolas especiais, como as escolas para cegos, deficientes mentais, entre outras. Estes centros especiais são separados dos regulares, possuem por isso, programas próprios, pessoal técnico e especializado, constituindo um subsistema de educação especial, dentro do sistema educativo regular.

No decorrer dos anos 90, a rejeição por parte das associações de pais, relativamente à existência e diferenciação das crianças com deficiência, das crianças do sistema educativo regular, leva a que alguns países, como a Dinamarca, incluam na sua legislação o conceito de “normalização” como a “possibilidade de o deficiente mental poder desenvolver um tipo de vida tao normal quanto possível” Bank-Mikkelsen (1969,

cit. em Jiménez, 1997, p. 24). Este conceito de normalização atuou como exemplo para outros países da Europa, dando lugar a um conjunto de substituição das práticas de segregação por práticas e experiências mais integradoras. Desta forma, direciona-se para a desinstitucionalização, integrando as pessoas com deficiência no mesmo espaço escolar e laboral.

Neste contexto, a “normalização” caracteriza-se por uma filosofia que defende que todas as pessoas devem ter uma vida tão próxima quanto possível da vida normal da sociedade, ou seja, proporcionar às pessoas deficientes o padrão e as condições de vida quotidiana tão próxima quanto possível das normas e padrões da sociedade em geral. Tornando-se então evidente que o meio que permite alcançar o objetivo da normalização é a integração cultural e social. Desta forma, as grandes instituições foram sendo eliminadas dando origem à integração.

Na ótica da normalização do sistema educativo, foi então contextualizado que as escolas especiais, por serem dedicadas aos problemas dos indivíduos com deficiência, num ambiente mais específico, eram prejudiciais ao nível de desenvolvimento da criança, pois favorecem a segregação e a discriminação. Além disso, este modelo de escolas especiais apresenta, segundo alguns autores (por exemplo, Fuchs & Fuchs, 1994, Kauffman, 1995, Semmel, Gerber & MacMillan, 1995), algumas características positivas e negativas. Segundo os autores, são mais os aspetos negativos que positivos. Mencionam que estas escolas não respondem às necessidades reais de todos os alunos com problemas escolares, desvalorizando o que deveria ser essencial, ou seja, o processo de ensino e aprendizagem e os efeitos na criança.

Zigmond e Baker (1994) referem ser importante e fundamental a conciliação de duas perspetivas, ou seja, a associação da escolaridade inclusiva com recursos adicionais e pessoal mais especializado, com a finalidade única de atingir os objetivos educativos de cada criança, que tenha NEE. Assim sendo, segundo os autores, não é possível criar um ambiente que seja natural para todos. Deste modo, as tendências atuais, relacionadas com a educação especial, substituem a educação institucionalizada, apostando agora, numa educação integrada, onde o aluno com NEE possa desenvolver um percurso educativo, num ambiente mais amplo e normal possível.

Ainda, segundo Sanches (2001, p. 90), “numa escola inclusiva cada aluno sente-se corresponsável por cada um dos seus colegas, pelos ambientes em que decorrem as suas aprendizagens, pelos espaços que todos usufruem, pela dinâmica de sucesso ou de insucesso de que faz parte”. Deste modo, a inclusão não representa a eliminação das

diferenças, mas permite que cada aluno, que pertence a uma comunidade educativa, possa dar relevo à sua própria individualidade. Os alunos com NEE, seguindo uma perspectiva mais pedagógica deverão receber o apoio que necessitam, no seu meio natural, tendo a escola e o sistema educativo, a responsabilidade de se organizar, para dar, da melhor forma, as respostas às suas necessidades.

2.2.2. A Escola Inclusiva (princípios/objetivos)

“A educação está ligada a tudo o que ajude o indivíduo a aprender e a desenvolver-se”

Pereira, M. C.

O percurso educacional da criança com NEE deverá processar-se, sempre que possível, na escola da área onde reside, tendo por norma os princípios de integração e da inclusão.

A experiência e a investigação dizem-nos que a simples colocação física do aluno com NEE na classe regular não é, de forma alguma, garantia de sucesso escolar. Pelo contrário, caso a escola não consiga proporcionar-lhe uma educação apropriada, então colocá-lo na classe regular constituirá um ato irresponsável. Correia (1997, p. 9)

As perspetivas atuais, relacionadas com a inclusão, partem do princípio que todos os alunos aprendem de forma distinta, tendo a escola a responsabilidade de fornecer as experiências educativas mais adequadas para cada diferença. Ou seja, “A escola está à disposição de todas as crianças em igualdade de condições e é obrigação da comunidade proporcionar-lhe um programa público e gratuito de educação adequado às suas necessidades” Correia (1997, p. 14).

Para Leitão (2006, p. 34), a inclusão é: “Proporcionar a todos e cada um, o acesso às melhores condições de vida e de aprendizagens possíveis. Não apenas alguns, mas todos os alunos, necessitam e devem beneficiar da aceitação, ajuda e solidariedade dos seus pares, num clima onde ser diferente é um valor”. Para Rodrigues (2003, p. 95), “Para implementarmos escolas inclusivas, é necessário saber partilhar informação, ensinar novas competências e saberes, bem como mudar atitudes, nomeadamente quanto à forma como se encara a diferença”.

Este tipo de prática educativa tem como finalidade formar seres autónomos, livres e solidários, e, fazendo com que a aprendizagem seja encarada como um ato social com base na interação. Assim, a noção de que os alunos com deficiência e NEE devem ser educados ao lado dos seus pares, em escolas normais, sempre que possível e apropriado,

já não é seriamente questionado por ninguém. Pelo contrário, a educação inclusiva é atualmente, uma constante preocupação no interior das sociedades contemporâneas e dos sistemas educativos nas mais diversas nações. No presente, a via de construção e implementação no ensino global e nos espaços enquanto educativos, é procurar reunir recursos humanos, físicos e tecnológicos, metodologias e estratégias suscetíveis de dar uma resposta a todos e para todos os alunos ultrapassando desta formas os obstáculos ao desenvolvimento e aprendizagem.

Deste modo, caminhamos para a elevação das aprendizagens em conjunto, contemplando as necessidades de cada um, com o objetivo primordial dos alunos da mesma comunidade aprenderem juntos, independentemente das diferenças e das dificuldades individuais. Já em 1986, Madeleine Will, secretária de estado para a educação especial do departamento de educação dos EUA, ao verificar que 10% dos alunos matriculados eram alunos com NEE e que outros 10 a 20%, embora não fossem considerados com NEE, demonstravam problemas de aprendizagem e comportamentos que interferiam com a sua realização escolar, dizia que a solução passava por uma cooperação entre professores - do ensino regular e do ensino especial - para permitir uma análise das necessidades educativas dos alunos com problemas de aprendizagem e o desenvolvimento de estratégias que possam responder a essas mesmas necessidades. Nasceu assim um movimento chamado “regular education initiative (REI)” em que se defendia “a adaptação da classe regular por forma a tornar possível ao aluno a aprendizagem nesse ambiente” (Will, 1986). Desafiava ainda os estudiosos a encontrarem formas de poderem ser atendidos na classe regular o maior número de alunos, encorajando os serviços de educação especial e outros serviços especializados a associarem-se ao ensino regular. Desta forma havia uma corresponsabilidade do ensino especial e do ensino regular para que ambos respondessem eficazmente às NEE.

Pensada a universalização da escolaridade e determinada que foi a obrigatoriedade de matrícula e de frequência escolar, para todos os alunos sem exceção, de imediato o sistema educativo se confrontou com a real problemática de conviver quotidianamente com a diversidade. Passa então a ser visível a existência da diferença no aluno, patente no modo de ser, na forma de estar, no ritmo de execução de tarefas e no processo de aprendizagem. Urgia a criação de um sistema que desse resposta educativa eficaz àquele que é diferente mas que tem direito a participar, agir e transformar a sociedade.

Este conjunto de reflexões identifica um dos principais desafios como a intervenção política e as mudanças introduzidas pela globalização que afetam as escolas

e os professores, que segundo Rodrigues (2006) contextualiza três principais exigências: a exigência do desenvolvimento de novas competências na formação dos alunos, a exigência de aprendizagem ao longo da vida e, a exigência da formação e participação social e política.

Decorrente deste esforço de monitorização e reflexão no que diz respeito ao papel da escola e dos professores, contextualiza-se atualmente uma perspetiva integrada e comparada, no que toca às possibilidades de intervenção e que possibilitem retirar um elevado partido dos recursos disponíveis na área da educação e formação³.

Assiste-se, nas últimas décadas, a um regresso dos professores a debates constitucionais, após quase quarenta anos de relativa invisibilidade. A sua importância nunca esteve tão em causa, e os olhares, atualmente, direcionam-se para outros problemas e preocupações. Os anos 70 foram tempos de racionalização do ensino, da pedagogia por objetivos, igualmente, do esforço para planificar e controlar. Nos anos 80, assiste-se a grandes reformas educativas, que são centradas na própria estrutura dos sistemas escolares, nomeadamente, na engenharia dos currículos. É nesta década que os defensores dos direitos das crianças com deficiência, bem como os respetivos pais advertem para a situação relativa ao universo escolar. De facto, a resposta educativa que a escola apresentava não estava a corresponder às expectativas criadas aquando a desinstitucionalização das crianças. Era necessário que a escola criasse condições que permitissem responder às necessidades educativas dos alunos com NEE, apostando numa adaptação séria da classe regular de forma a facilitar a aprendizagem de todos os alunos sem exceção. Estávamos perante a vanguarda da educação inclusiva no verdadeiro sentido da palavra.

Nos anos 90 foi dada especial ênfase às organizações escolares, ao seu funcionamento, administração e gestão. Perto do final do século XX, os estudos internacionais alertaram para o problema das aprendizagens “*Learning matters*” e pela difusão do programa PISA (*programe for international student assesment*) desenvolvido pela OCDE a partir do ano de 1997. Pouco tempo depois, no ano de 2005, o relatório publicado pela OCDE designado “*teachers matter*”⁴, cria a referência a uma nova preocupação social e política que descreve “*as questões relacionadas com a profissão docente como uma das grandes prioridades das políticas nacionais*”.

³ Cf. as reflexões apresentadas aquando da realização da Conferência ‘*Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da Aprendizagem ao longo da Vida*’, em Setembro de 2007, durante a Presidência Portuguesa do Conselho da União Europeia.

⁴ *Teachers Matter – Attracting, developing and retaining effective teachers*, Paris, OCDE, 2005, p. 15.

Em tempos mais próximos, os desafios colocados pelas novas tecnologias têm vindo a revolucionar o dia-a-dia das sociedades e, por consequência, as escolas e o ensino. Embora, como descreve Olga Pombo (1999, cit. em Nóvoa, 2007)

Se é certo que o discurso do professor, enquanto meio de comunicação, não detém a velocidade da luz que caracteriza a tecnologia cibernética, é igualmente um facto que a sua voz e a instantaneidade da sua audibilidade na clareira comunicativa que o espaço da aula, a poliformia das diversas linguagens de que serve, a temperatura do olhar, a postura corporal, os gestos, a entoação, o ritmo da fala, fazem dele o meio privilegiado e incontornável de qualquer ensino.

Assim sendo, os professores surgem no século XXI como elementos insubstituíveis, não só na promoção da aprendizagem, mas igualmente, no desenvolvimento de processos de integração, que possam responder aos desafios da diversidade. Para Zgaga (2007), a educação, nomeadamente o ensino e aprendizagem de qualidade, tornou-se cada vez mais importante na vida de todos os indivíduos. Atualmente, não são só as carreiras profissionais que interessam mas também os papéis ativos que desempenhamos na sociedade, bem como o desenvolvimento profissional, que dependem de boas escolas e de bons professores.

Ora, sendo a escola considerada por muitos, o modelo preferencial para a educação de crianças com NEE, vai, portanto, receber uma grande diversidade de alunos e deve estar preparada para lhes oferecer uma multiplicidade de respostas pois, a escola, não tem como única função transmitir saberes, tem também responsabilidades na promoção do desenvolvimento psicossocial dos alunos. Esta opinião é partilhada por Santos (2007), segundo o qual a função primeira da escola é “tomar decisões e criar condições de processos democráticos, funcionando como um centro cultural e educacional dos alunos e da restante comunidade escolar. Segundo a opinião do autor, a escola deve ainda promover nos alunos o desenvolvimento integral numa perspetiva de preparação para a vida social, profissional e como cidadãos críticos e constitutivos” (2007, p. 19).

Assistimos, assim, às novas correntes educativas onde a “educação especial passa de um lugar a um serviço, sendo reconhecido ao aluno com NEE o direito de frequentar a classe regular, possibilitando-lhe o acesso ao currículo comum através de um conjunto de apoios apropriados às suas características e necessidades. Nascem, as escolas inclusivas” Correia (2005, p. 9). Ao referirmo-nos à educação inclusiva estamos a considerar um novo paradigma em termos educativos, ou seja, uma nova conceção de escola onde todas as crianças sem exceção têm a mesma igualdade de oportunidades

independentemente dos valores culturais ou limitações físicas e intelectuais.

Relativamente a este conceito é ainda de salientar o seguinte. Porter (1998) e Correia (2005), defendem a educação inclusiva como sendo um sistema de educação onde os alunos com NEE frequentam ambientes de sala de aula regular, apropriados para a idade, com colegas que não têm deficiência/dificuldades e onde lhes são oferecidos os apoios necessários às suas necessidades individuais de modo a atingirem os mesmos objetivos que os seus pares mas por caminhos diferentes.

Perrenoud (2000) afirma que a educação inclusiva é uma aposta que envolve a escola e que a leva a novas políticas organizacionais e pedagógicas no sentido de uma maior abertura à comunidade obrigando à mudança de atitude não só daqueles que estão diretamente envolvidos no cenário escolar mas a toda a comunidade envolvente e, por contágio, a toda a sociedade. A expressão “novas” subentende que os tempos mudaram e que o ensino atual, e os professores, se encontram numa situação diferente, uma situação que exige considerações especiais. Este subentendimento justifica-se pelos desenvolvimentos cruciais e os problemas exigentes deste domínio, estamos assim, perante questões dos docentes, ao nível institucional, nacional e europeu. Então, questiona-se, quais são estes “novos desafios do ensino?”.

Tendo por base a linha orientadora da inclusão partilhada por Porter (1998), Correia (2005) e Perrenoud (2000), e sabendo que os alunos são os principais atores da educação, há a necessidade de repensar as estruturas presentes nas escolas para que estas possam responder às necessidades de todos aqueles que as frequentam, quer sejam ou não portadores de deficiência. Vemos, desta forma, que é grande o desafio que se coloca à escola inclusiva porque, mais do que aceitar a presença de alunos com NEE na escola de ensino regular, há que construir e promover a existência de um único sistema educativo em desfavor da dualidade de sistemas (regular e especial) tantos anos praticado na educação nacional. Contudo, há que ter em conta a diversidade e promover o uso de estratégias pedagógicas e recursos escolares alternativos que se adequem às diferentes necessidades dos alunos.

Convém no entanto salientar que os mesmos autores sublinham que não é objetivo da escola inclusiva baixar o nível de exigência aos alunos. A escola inclusiva não pretende eliminar barreiras à aprendizagem, mas sim acompanhar o discente e ajudá-lo a ultrapassar os obstáculos com que se depara na longa caminhada da sua vida de estudante de modo a obter sucesso escolar. Por seu lado, Ainscow, (1996) considera que para o sucesso da escola inclusiva, esta deverá ser acompanhada de uma liderança eficaz

da equipa diretiva da escola apostada em dar respostas às necessidades de todos os alunos. Correia (2005) partilha desta opinião ao afirmar que “como elemento – chave no processo de implementação de uma escola inclusiva, é ao órgão diretivo que cabe a tarefa de dar o pontapé de saída no que diz respeito à transformação da escola numa comunidade de aprendizagem (...) que tenha por base os princípios da inclusão.” (Correia, 2005, p. 23-24).

Neste sentido, Santos (2007) apresenta um conjunto de vantagens proporcionadas pela inclusão tanto aos alunos com NEE, como aos alunos sem NEE, que importa referir:

Vantagens da inclusão para os alunos com NEE:

A inclusão reduz os efeitos da educação segregada, nomeadamente os efeitos negativos da categorização e atitudes negativas promovidas pela falta de convivência com crianças sem deficiência;

A inclusão possibilita às crianças observar e aprender novas competências através da imitação de modelos diferentes dos seus;

A inclusão facilita a convivência entre todas as crianças com idades similares abrindo assim as portas a interação espontânea facto que permite aumentar a competência social e comunicativa;

A inclusão proporciona às crianças com necessidades educativas especiais vivências reais que são uma ajuda fundamental para a vida em sociedade e mais tarde para a entrada no mundo do trabalho;

Vantagens da inclusão para os alunos sem NEE:

A inclusão permite às crianças sem deficiência desenvolverem óticas mais realistas e adequadas sobre os seus pares com deficiência;

A inclusão cria oportunidade para que as crianças desenvolvam atitudes positivas face à presença dos colegas portadores de deficiência na escola e mais tarde na comunidade;

A inclusão promove a aprendizagem de comportamentos altruístas bem como e quando usar tais comportamentos;

A inclusão permite a compreensão de que, apesar das limitações dos pares com NEE, estes conseguem ter sucesso em não poucos domínios.

Assim, em confronto com tão significativos benefícios concluímos que quanto

mais cedo se iniciar o caminho da inclusão escolar mais positivo será, tanto o desenvolvimento das crianças com NEE, como a sua aceitação no seio da sociedade: “a inclusão, mais do que uma dimensão técnica, tem uma dimensão ética, social e política. Nas sociedades atuais a exclusão da escola tenderá a constituir-se como o primeiro passo para a exclusão social” Morgado (1999). A inclusão ensina a cada um de nós que todas as pessoas são membros importantes da sociedade, como se de peças de um puzzle se tratasse, e que vale a pena incluir todos sem exceção.

Apesar destes princípios louváveis e ideologicamente muito bonitos, existem alguns investigadores e educadores que se insurgem contra certas posições e movimentos mais extremistas do movimento, isto é, levantam-se certas questões na aplicação prática do conceito no sentido lato. Segundo Correia (1999), Braaten, Kauffman, Polsgrove e Nelson alegavam que a investigação não suportava a ideia de que todos os alunos poderiam ser ensinados com sucesso na sala de aula, nem apoiavam a defesa de uma reestruturação radical com a unificação do sistema de ensino regular com o especial. Consideravam muito utópico, embora louvável, a integralidade do objetivo da inclusão. Isto é compreensível porque, em casos particulares, seria muito complicado e talvez não tanto benéfico conseguir uma Inclusão total na “educação”. Alguns casos necessitam de um atendimento específico e não conseguem acompanhar o ensino regular, portanto será difícil prestar-lhe um melhor apoio e suporte na classe regular, conjuntamente com outros, que *per si* já são de certa forma especiais e também necessitam de apoio.

Segundo Zgaga (2007), a educação, o ensino e a aprendizagem de qualidade tornam-se cada vez mais importantes na vida. Não são somente as carreiras profissionais, mas sim os papéis ativos na sociedade e o desenvolvimento profissional que dependem, essencialmente, de boas escolas e de bons professores. Segundo esta premissa, contextualizamos que o ensino e a aprendizagem se encontram formalizados nos modernos sistemas de educação, os quais correspondem a dois aspetos característicos, a instrução e democracia. Segundo estes aspetos, os indivíduos iniciam a escolaridade mais cedo e permanecem por mais tempo na escola, não existe exclusão na educação. Vivemos, segundo o autor, numa era de massificação da aprendizagem ao longo da vida.

3. A B E na Educação

“A educação faz um povo fácil de ser liderado, mas difícil de ser dirigido, fácil de ser governado, mas impossível de ser escravizado.”

Henri Peteri

Numa primeira abordagem ao tema, podemos afirmar que inicialmente as bibliotecas eram espaços concebidos com o intuito apenas de reunir e armazenar todos os registos históricos de uma época determinada, idealizada como um espaço sagrado e de silêncio. Este entendimento está em concordância o termo «biblioteca», dado que se trata de um vocábulo de origem grega, composto por duas palavras, cofre e livro, e que significa num sentido restrito o lugar onde os livros são guardados. Embora se atribua, tradicionalmente, à biblioteca uma função passiva de armazenamento de livros, onde o utilizador os consulta, certo é que a biblioteca tende cada vez mais a tornar-se num centro de recolha e difusão de informação.

Com a evolução dos tempos, estes espaços transformaram-se de facto em locais de difusão de vários conhecimentos na formação universal, com a principal finalidade de “aprender a aprender”. Partindo então deste pressuposto, as bibliotecas passaram a ser locais de aprendizagem, aliás, de acordo com o *rapport mondial sur le developpement humain* (1994), é nos países com tradição no domínio das bibliotecas escolares e das bibliotecas públicas que os hábitos de leitura da população se encontram mais enraizados, sendo também esses países que registam níveis mais elevados de desenvolvimento cultural e científico.

No que se refere à BE, esta propicia e disponibiliza um grande conjunto de materiais e de informação para que sejamos bem-sucedidos na sociedade atual. Ao nível escolar, desenvolve nos alunos competências para a aprendizagem, ao mesmo tempo que estimula a imaginação, e permite tornarem-se cidadãos mais responsáveis. Assim, podemos concluir que a biblioteca é potencialmente um dos espaços que mais podem contribuir para o despertar da criatividade e do espírito crítico do aluno, tendo em vista os diferentes tipos de documentos que podem constituir o acervo e os variados serviços e atividades que ela pode desenvolver.

Neste sentido, um dos objetivos da UNESCO para as BE (1999), é desenvolver e manter nas crianças o hábito de ler, pesquisar e o uso dos recursos da biblioteca ao

longo da vida. O estudante ao pesquisar não se limita somente ao livro, mas utiliza as ferramentas tecnológicas que vêm com o texto, imagem e som, ou seja, o aluno não faz somente a leitura tradicional mas também a leitura interativa, dinâmica e hipertextual. Desta forma e seguindo a mesma linha de pensamento, Fireman, Fireman e Ferreira (2003), referem que:

Os ambientes virtuais possibilitam aprendizagens de conceitos com mais contextualização, porém o grande desafio é utilizar, de forma adequada, as possibilidades pedagógicas que estes ambientes oferecem. Uma questão que aflige muitos professores é ainda a imaturidade, ou seja, a fase de deslumbramento dos alunos. Afinal, não é fácil trabalhar com temas específicos diante de tantos estímulos oferecidos na Internet. (p. 25)

As TIC têm aberto ótimas oportunidades, ao reduzir as barreiras do espaço e tempo no acesso à informação, devendo ser encaradas com ferramentas de trabalho capazes de proporcionar aos alunos aquilo de que eles necessitam: não um ensino fantasioso, mas real, ou seja, de acordo com as necessidades que sentem para entender o mundo que os rodeia e com o qual coabitam diariamente. É assim que a BE deve funcionar: permitir ao aluno uma aproximação entre os conteúdos apreendidos nas várias áreas disciplinares e utilizando as TIC serem capazes de os transpor para a compreensão e conhecimento do mundo atual.

A BE faz, assim, parte do processo educativo, os seus objetivos são essenciais para o desenvolvimento da literacia, das competências de informação e do ensino e aprendizagem. Cumpre, igualmente, um conjunto de serviços, desenvolve políticas e serviços, seleciona e adquire recursos, proporcionando o acesso material e intelectual a fontes de informação apropriadas, disponibilizando equipamentos e dispendo de pessoal qualificado. Hoje em dia, a biblioteca vive uma realidade marcada pelos avanços tecnológicos e pela proliferação de sistemas em rede em que não importa apenas conservar, mas acima de tudo divulgar, devendo nesse sentido, em primeiro lugar fechar a bifurcação e consolidar os dois saberes divergentes: os da ciência biblioteconómica tradicional e o das novas tecnologias da informação. Em segundo lugar, é necessário multiplicar os mecanismos de controlo normalizado e de determinação de relevância aplicados à internet.

Ao longo das últimas décadas, as BE têm vindo a consolidar o seu papel na escola. Este percurso contextualizou-se pela melhoria das condições funcionais e do enriquecimento de recursos documentais e de informação. Uma das particularidades é o facto da evolução das novas tecnologias conduziram a uma intervenção e papel

reforçados. As tecnologias e a internet introduziram maiores oportunidades de acesso à informação, redefinindo as já existentes, ao mesmo tempo que substituíram condições e modelos de uso, bem como de produção de conhecimento. Deste modo, introduziram-se novos desafios formativos e pedagógicos (Calixto, 2001).

A BE, apesar de ser uma biblioteca como as outras, tem particularidades próprias, uma vez que lida com um público com “sede de saber”, só que não vocacionado para ir procurar solucionar essa “sede de saber” à BE, devendo ter presente que o seu desafio é coordenar caminhos e percursos de utilizadores que ignoram por vezes tudo aquilo que uma biblioteca tem para lhes oferecer de uma forma não só educativa, mas também lúdica e recreativa. Encontra-se assim lado a lado com os *mass media*, com o mundo sedutor da navegação *online*, devendo aprender a superar barreiras alterando condicionantes e cumprindo o seu objetivo primário: ser uma porta educativa aberta para todos aqueles que quiserem aceder ao conhecimento e também para aqueles que ainda não a conseguiram alcançar, mas que sentem a necessidade de procurar algo que os informe e que lhes permita fornecer as ferramentas indispensáveis para ter competências de atuação em todos os níveis na atual sociedade da informação.

A BE tem vindo a contribuir para uma boa aprendizagem e domínio de leitura, qualquer que seja o seu suporte, e na promoção de estratégias e atividades de aproximação ao currículo. A BE pode igualmente ocupar um papel importante no desenvolvimento de conteúdos diversos de forma colaborativa. Esta, enquanto pólo de recursos de informação da escola, pode ajudar a vencer a batalha de renovação da escola através da sua própria renovação e relançar-se ou reforçar um novo espaço de eleição com a informação e o conhecimento. A escola da sociedade da informação tem de contar com profissionais qualificados, que prepara adequadamente os seus alunos para que os mesmos saibam sobreviver aos oceanos da informação e encontrar rumos que possibilitem encontrar nas marés as soluções para vencer os desafios do mundo atual.

A evolução das novas tecnologias de informação, permitiram que fosse transmitida a informação de forma *online*, nomeadamente, através da disponibilização de artigos científicos e pela publicação de revistas eletrónicas, sendo desta forma possível a evolução da transmissão de conhecimentos que de certa forma, possam auxiliar o aluno na aquisição de bases teóricas e também no alargamento das suas bases de «cultura geral». Podemos pois afirmar que a evolução das novas tecnologias permitiu um armazenamento massivo de toda a informação e a digitalização de diversos documentos. Por esta razão, Pinto (2008), faz a distinção entre a informação e o

conhecimento, o indivíduo adquire a informação através da matéria-prima, mas é necessário que tenha a capacidade de a converter em conhecimento.

Assim, a criação de espaços de pesquisa torna-se importante e fundamental. Tendo em conta as novas funções e características da biblioteca, que passa pela pesquisa, possibilita que os utilizadores passem a dar um importante contributo na gestão de conteúdos, com o intuito de originar melhorias no desempenho do aluno e do profissional da educação. A BE deve assim, constituir um recurso básico no processo educativo, sendo-lhes atribuído um papel central nos domínios tão importantes como a aprendizagem da leitura, a literacia, a criação e o desenvolvimento do prazer de ler e a aquisição de hábitos de leitura, as competências da informação e o aprofundamento da cultura cívica, tecnológica e artística.

Como já referimos, as novas tecnologias de informação e comunicação têm vindo a assumir um papel preponderante na forma de aprender e ensinar. Ao longo das últimas décadas houve uma mudança no paradigma de ensino, com o desenvolvimento de plataformas tecnológicas que disponibilizaram um ambiente virtual de aprendizagem, onde os utilizadores das bibliotecas passaram a ter um papel mais interativo na construção do conhecimento. Podemos assim afirmar que a principal função de uma BE é satisfazer as necessidades de formação, de ensino, e de investigação na escola, através da seleção, organização, conservação e difusão dos recursos bibliográficos nos diferentes formatos. Estamos portanto a viver um ambiente propício para nos apoiarmos em novas tecnologias emergentes, de forma a corresponder às novas expectativas dos utilizadores, dado que as exigências impostas pela sociedade do conhecimento fazem com que os utilizadores se tornem cada vez mais exigentes.

A gestão do conhecimento implica a seleção, organização, coordenação e verificação dos fluxos de conhecimentos que ocorrem na organização, relacionados com as atividades nela desenvolvidas e com os seus contextos, fornecendo desse modo informação essencial à sobrevivência da organização, pois, “o conhecimento estruturado de forma organizada é um dos principais fatores de sucesso corporativo. O objetivo é compartilhar e aplicar o conhecimento mais rápido e mais eficiente entre os alunos” Mertins, Heisig e Vor Beck (2003, p. 17).

É ainda pertinente referir que a escola terá que acompanhar as transformações ao nível social e, os avanços tecnológicos que evoluem a uma velocidade incontável. Segundo (Veiga *et al*, 1997, p.7):

[...] num mundo em que a informatização e o conhecimento científico e tecnológico se produzem a um ritmo acelerado e em que é indispensável formar pessoas capazes de acompanhar a mudança, cabe às escolas (...) a função essencial de criar e desenvolver nos alunos competências de informação, contribuindo assim para que os cidadãos se tornem mais conscientes e participantes, e para o desenvolvimento cultural da sociedade no seu conjunto.

Convém também salientar que numa perspetiva tradicionalista, a escola representa principalmente, um veículo de transmissão e reprodução de saberes. Enquanto na escola moderna, esta deve formar alunos com competências de trabalho, bem como de pesquisa em vários suportes e capacidades de interpretação, no sentido de dar resposta à sociedade de informação. Assim, nesta mudança de cenário, a BE, como estrutura promotora de contextos distintos de aprendizagem e desenvolvimento, constitui um recurso incontornável, ao mesmo tempo que permite o desenvolvimento de capacidades e competências que se tornam indispensáveis à formação do aluno (Alçada, 2006).

Desta forma, a BE transforma-se no centro da escola, envolve a reformulação de todo o sistema de ensino, e centra o aluno. A sala de aula perde o seu papel dominante como local de trabalho. Todos os responsáveis pela formação têm necessidade de distribuir o conhecimento e promover o desenvolvimento de competências rápida e eficazmente. Estes fatores, que são cada vez mais presentes, pressionam a necessidade de se encontrarem variadíssimos modelos para a distribuição de conhecimento e informação, de conteúdos formativos a indivíduos geograficamente dispersos.

São aspetos logísticos como o tempo, a motivação disponível para aprender que reduzem em muito a produtividade e o retorno obtido pelo investimento efetuado pelas organizações. Assim, os profissionais responsáveis pela formação possuem uma orientação não-convencional para os fatores tempo e espaço, acompanhando a evolução das novas tecnologias de informação.

3.1. Missão e Objetivos da BE

As definições de política documental, na escola, devem ter em consideração a missão e objetivos da BE. Deve estar contemplada no regulamento interno da escola, sendo assegurada por um carácter de continuidade e associativismo com os outros projetos pedagógicos a desenvolver.

A maior preocupação da BE deve ser a de apoiar e estimular o desenvolvimento intelectual, social e pessoal de todos os alunos, ao mesmo tempo que proporciona o

acesso físico e intelectual à informação num ambiente acolhedor, estimulante e seguro. Fornece instrução, estratégias de aprendizagem e prática na utilização de ideias e informações para uma aprendizagem eficaz.

A BE deve constituir-se como um poderoso espaço intelectual e social, onde alunos e professores reúnem ideias, trocam de pontos de vista, e aprendem juntos, assegurando ainda que professores e alunos têm acesso às escolas especializadas, e que estes últimos têm acesso equitativo à biblioteca e aos seus recursos. A biblioteca permite também o acesso a recursos de alta qualidade numa variedade de formatos que suportam os objetivos curriculares e instrucionais e respondem às necessidades dos alunos e interesses diversos. A instalação da biblioteca deve acontecer num local acolhedor, com um clima propício à aprendizagem individual e partilhada. A tecnologia atual deve estar disponível e deve ser operacional para suportar múltiplas experiências de aprendizagem e acesso remoto a recursos de biblioteca.

Em suma, podemos dizer que a «missão» da BE tem de ser a de formar pensadores críticos e utilizadores efetivos da informação em todos os suportes e meios de comunicação, disponibilizando os seus serviços de igual modo a todos os membros da comunidade escolar, independentemente da idade, raça, sexo, religião, nacionalidade, língua e estatuto profissional ou social.

Além da missão, a BE deve ter sempre presente os seguintes objetivos (baseados no manifesto e nas diretrizes da IFLA/UNESCO para as BE):

- Apoiar e promover os objetivos educativos definidos de acordo com as finalidades e currículo da escola;
- Criar e manter nas crianças o hábito e o prazer da leitura, da aprendizagem e da utilização das bibliotecas ao longo da vida;
- Proporcionar oportunidades de utilização e produção de informação que possibilitem a aquisição de conhecimentos, a compreensão, o desenvolvimento da imaginação e o lazer;
- Apoiar os alunos na aprendizagem e na prática de competências de avaliação e utilização da informação, independentemente da natureza e do suporte, tendo em conta as formas de comunicação no seio da comunidade;
- Providenciar acesso aos recursos locais, regionais, nacionais e globais e às oportunidades que confrontem os alunos com ideias, experiências e opiniões diversificadas;

- Organizar atividades que favoreçam a consciência e a sensibilização para questões de ordem cultural e social;
- Trabalhar com alunos, professores, órgãos de gestão e pais de modo a cumprir a missão da escola;
- Defender a ideia de que a liberdade intelectual e o acesso à informação são essenciais à construção de uma cidadania efetiva e responsável e à participação na democracia;
- Promover a leitura, os recursos e serviços da biblioteca escolar junto da comunidade escolar e fora dela.

Vemos, assim, que a BE difunde e suporta uma cultura de alfabetização, em todos os pontos da escola, na medida em que:

- Os Professores integram os recursos e as competências, ao nível da literacia da informação, em cada sala de aula.
- Os professores colaboram com o professor bibliotecário e outros professores para otimizar a aplicação e o desenvolvimento de currículos.

Vemos ainda que a BE promove uma comunidade de aprendizagem profissional, na medida em que:

- Os professores, órgãos de gestão, professores bibliotecários e pessoal não docente se envolvem num desenvolvimento profissional contínuo.
- Os professores bibliotecários facilitam o diálogo profissional e o *networking* entre os professores, órgãos de gestão, professores bibliotecários e outros para apoiar a melhoria contínua da prática.

A BE procura preparar os alunos com capacidades para uma aprendizagem ao longo da vida e desenvolve a sua imaginação, proporciona informações e ideias que são fundamentais para viver como cidadãos responsáveis e com sucesso na nossa sociedade. Para isso, a BE deve ser gerida num quadro estratégico bem estruturado. A sua política deve ser elaborada tendo em conta as políticas globais e as necessidades da escola, refletindo as metas e objetivos, bem como a sua realidade, nomeadamente a variedade dos alunos que a frequentam.

A política deve especificar quando, onde, para quem e por quem será realizado o potencial da BE. A política definida para a BE tornar-se-á viável se toda a comunidade

escolar a apoiar e contribuir para as metas e objetivos estabelecidos. Por isso, deve ser escrita com tanto envolvimento da comunidade, quanto o possível, e deve ser tão amplamente divulgada na sua forma impressa. Desta forma, a filosofia, as ideias, o conceito e as intenções para a prática e desenvolvimento da política da biblioteca tornar-se-á clara e a vontade de a concretizar comumente entendida e aprovada.

Neste sentido, o princípio aqui descrito obriga a que a política seja abrangente e viável. Não seja elaborada pela escola, ou pelo professor bibliotecário sozinho, mas em conjunto com o corpo docente, com o órgão de gestão, e restantes órgãos da comunidade educativa. O projeto deve ser amplamente consultado por toda a escola e apoiado por uma discussão aberta e exaustiva. Os documentos subsequentes a este trabalho devem especificar o papel da BE no que respeita aos seguintes aspetos:

- O currículo escolar
- Métodos de aprendizagem na escola
- Aprendizagem dos diferentes alunos, tendo em atenção as suas necessidades de desenvolvimento pessoal
- Ensino de equipa

A BE deve assim proporcionar o acesso a uma ampla gama de recursos que atendam às diferentes necessidades dos utilizadores no que respeita à educação, informação e desenvolvimento pessoal. É imperativo que as coleções continuem a ser desenvolvidas numa base contínua para garantir que os utilizadores tenham acesso a uma escolha constante de novos materiais.

Neste contexto, o papel principal do professor bibliotecário é o de contribuir para a concretização da missão e dos objetivos da escola, incluindo os procedimentos de avaliação, para poder desenvolver e implementar os da BE. Em cooperação com a direção da escola e professores, é envolvido no desenvolvimento de planos e da implementação do currículo. O professor bibliotecário deverá ter os conhecimentos necessários relativamente ao fornecimento de informações e solução de problemas de informação, assim como o conhecimento sobre a utilização de todas as fontes, tanto impressas como digitais. Os seus conhecimentos e competências devem ser colocados ao serviço das necessidades da escola.

Nesta tarefa, o apoio da direção da escola é essencial para que a BE realize atividades interdisciplinares. É extremamente importante para o professor bibliotecário possa ser aceite como membro igualitário da comunidade profissional e ter o direito de

participar no trabalho em equipa e em todas as reuniões da escola. A cooperação entre os professores e o professor bibliotecário é essencial para maximizar o potencial dos serviços de biblioteca.

No currículo nacional e nos programas de desenvolvimento da educação a nível nacional, as BE devem ser consideradas como meios vitais para atingir metas ambiciosas em relação a:

- Literacia da informação para todos, gradualmente desenvolvida e adotada pela escola;
- Disponibilidade de recursos de informação para estudantes de todos os níveis de ensino;
- Divulgação aberta de informação e conhecimento para todos os grupos de estudantes.

A nível nacional, bem como a nível local, é aconselhável ter programas especificamente concebidos para fins que conduzam ao desenvolvimento da BE. Esses tipos de programas podem envolver diferentes objetivos e ações relacionadas com o contexto em que estão inseridos. Existe um conjunto de ações que podem ser efetuadas:

- Desenvolver e publicar normas nacionais (e locais) e diretrizes para as BE;
- Fornecer modelos de BE (exemplo de boas práticas) para demonstrar a "melhor prática";
- Estabelecer comissões de BE a nível nacional e local;
- Desenhar um quadro formal de cooperação entre BE e públicas;
- Iniciar e oferecer programas de formação profissional para professores bibliotecários;
- Promover o financiamento de projetos de BE, tais como campanhas de leitura;
- Iniciar e procurar financiamento para projetos.

Enquanto líder da escola e pessoa chave na criação de um quadro propício e motivador para a implementação do currículo, o diretor deve reconhecer a importância de um serviço eficaz, na BE e incentivar o uso da mesma.

O diretor deverá trabalhar em estreita colaboração com a BE na conceção dos planos de desenvolvimento da escola, especialmente nas áreas de literacia da informação e programas de promoção da leitura. Quando os planos estiverem a ser postos em prática, o diretor deverá garantir horários flexíveis de tempo e recursos para

permitir o acesso de professores e alunos à biblioteca e aos seus serviços.

O diretor deve ainda assegurar a cooperação entre docentes. Deve garantir que os bibliotecários escolares estão envolvidos no ensino, no planeamento curricular, no desenvolvimento pessoal contínuo, na avaliação de programas e na avaliação das aprendizagens dos alunos.

É importante referir que, alguns dos métodos que se baseiam numa visão tradicional sobre o professor e sobre o livro didático, como sendo os recursos mais importantes na aprendizagem, não favorecem o papel da escola e da BE nos processos de ensino e de aprendizagem. Se este ponto de vista é combinado com um desejo forte para manter a porta sala de aula fechada e ter um controlo rigoroso sobre as atividades de aprendizagem dos alunos, a BE não se constituirá, na mente do professor, como um importante suporte para a informação.

Devem ser procuradas estratégias que consigam promover os serviços da BE, especialmente para os professores. Para tal, estas estratégias devem destacar o seguinte:

- Capacidade de fornecer recursos, para os professores, que vão permitir ampliar os seus conhecimentos sobre os diversos assuntos, ou melhorar as suas metodologias de ensino;
- Capacidade de fornecer recursos e estratégias para uma avaliação diferenciada;
- Capacidade de ser um parceiro de trabalho no planeamento das tarefas a serem realizadas em sala de aula.
- Capacidade de ajudar os professores a lidar com situações de sala de aula heterogéneas, organizando serviços especializados para aqueles que precisam de mais apoio e aqueles que precisam de mais estimulação (crianças com NEE);
- Apresentar a BE como uma porta de entrada para a aldeia global, através de seus empréstimos entre bibliotecas.

Efetivamente, a BE deve possuir uma variedade de recursos tal, que possam ir ao encontro dos diversos utilizadores e das diversas necessidades que estes apresentam. A biblioteca pode, desta forma, ser utilizada como um ambiente informal estético, cultural e estimulante, onde encontramos uma variedade de revistas, romances, publicações e recursos audiovisuais, que garantem as respostas que os utilizadores procuram.

É ainda certo que alguns eventos especiais podem ser organizados na biblioteca, tais como exposições, visitas de autores, palestras, ... O professor bibliotecário pode ser um contador de histórias e deve também estimular o interesse pela leitura e organizar

programas de promoção da leitura, a fim de desenvolver a valorização da literatura (Bolívar, 2000).

De acordo com Morais (1997, p. 12) “a leitura é uma questão pública. É um meio de aquisição de informação (e a escrita um meio de transmissão de informação), portanto, uma componente de um ato social”, uma vez que permite abrir janelas sobre conhecimentos que a conversa do dia-a-dia não consegue comunicar, estabelecer associações claras entre a experiência dos outros e a sua e elaborar melhor os cenários e esquemas mentais, exigindo “concentração, relação, reflexão, comparação e previsão” hábitos intelectuais essenciais à estrutura do pensamento (Sobrinho, 2000, p. 31).

Atividades de incentivo dirigidas à leitura envolvem aspetos culturais de aprendizagem, por isso os bibliotecários devem ser sempre pragmáticos e flexíveis na sua abordagem ao fornecer material de leitura para os utilizadores e apoiar as preferências individuais dos leitores, reconhecendo os seus direitos individuais. Ao ler ficção e literatura de não-ficção que se adapta às suas necessidades e níveis, os alunos podem ser estimulados no seu processo de socialização e desenvolvimento da identidade. A leitura constitui, indubitavelmente, uma das ferramentas essenciais na construção de uma formação sólida que se repercutirá no plano individual e coletivo, pois “é uma das atividades que mais contribui para o desenvolvimento das diferentes facetas da personalidade” (Sobrinho, 2000, p. 31).

É importante que os alunos estejam cientes das suas necessidades de informação e participem ativamente no mundo das ideias. É fundamental que apresentem confiança na sua capacidade de resolver problemas e saibam o que é informação relevante. É ainda importante que sejam capazes de gerenciar ferramentas de tecnologia de acesso à informação e comunicação. Que sejam capazes de operar confortavelmente em situações em que existem várias respostas. Devem ser flexíveis, capaz de se adaptarem às mudanças e capazes de funcionar tanto individualmente como em grupos.

3.2. A Função do Professor Bibliotecário

“Há uma coisa sobre todas as outras que é necessária à pessoa encarregue da organização dos recursos bibliotecários - liderança em relação às habilidades de informação, aprendizagem baseada em recursos e trabalho projecto”

Beswick

Os dois mais importantes princípios que constam da síntese de *common principles for teacher competences and qualifications* descrevem de forma clara a questão da problemática da qualidade de desempenho dos professores e a sua respetiva formação: primeiro, a qualificação superior dos professores e a correspondente expectativa, de elevado nível, do seu conhecimento; em segundo lugar, a condição de *lifelong learners*, que se encontram vinculados, pela sua natureza profissional do trabalho, no que se refere à atualização e construção de conhecimentos de forma permanente (Roldão, 2004).

Assim, segundo a investigação disponível, nomeadamente através das revisões elaboradas por Roldão (2004); Roldão *et al.* (2009) e Estrela *et al.* (2010), a situação está contextualizada no plano de cultura profissional e institucional, variável de país para país. Importa pois, reiterar, que as intervenções orientadas para a melhoria efetiva do desempenho docente e investimentos na formação de docentes, apresentam maior proximidade com a rutura de um paradigma conceptual da representação da docência.

O aparecimento das novas tecnologias transformou o ensino e aprendizagem, refletindo um importante impacto no acesso e recuperação de informação. Assiste-se assim, a uma abordagem com padrões ou perfis pré-definidos. Zmuda e Harada (2008) referem que a alteração e a cada vez maior diversidade de alunos, em termos étnicos, raciais e etários, colocam a necessidade de um novo paradigma educacional. A distinta conceção do contexto através do qual se ensina e se aprende baseia-se no construtivismo, segundo os autores, destaca-se a importância dos conhecimentos dos alunos, na partilha de sentidos e construção de conhecimento. A mudança de paradigma traz implicações profundas nas necessidades de aprendizagem dos alunos e nos recursos que se deve utilizar, isto porque, o ensino é centrado cada vez mais no aluno e na aprendizagem pela pesquisa.

Segundo Oberg (2009), neste período de mudanças profundas ao nível da educação, que estão associadas ao aumento exponencial da informação acessível, o desafio da maior parte das escolas é construir um ambiente informacional que seja propício à aprendizagem e construção de saberes. Este desafio pode ser um gerador de conflito, correspondente a uma cisão com culturas que se baseiam em individualismo e conservadorismo.

A valorização das capacidades de estudo dos alunos, aquilo a que frequentemente chamamos “aprender a aprender”, em detrimento da simples aquisição de

conhecimentos, originou, de acordo com Virkus (2003), a necessidade de uma redefinição das funções e responsabilidades dos profissionais das bibliotecas.

Nos últimos anos, o programa educação 2015 (ME, 2010) apresentou como finalidade combater o abandono precoce dos alunos do sistema de ensino e formação, melhorando os níveis e competências básicas dos jovens. É objetivo principal a oferta de educação e formação de adultos e o desenvolvimento das BE. Referindo que,

Esta meta tem sido alcançada graças a três programas: a Rede de Bibliotecas Escolares (RBE), o Plano Nacional de Leitura (PNL) e o Plano Tecnológico (PTE). As Bibliotecas Escolares prestam serviço em toda a rede de escolas públicas [...], sendo reforçadas em recursos e em dinâmica pelo Plano Nacional de Leitura. O PTE permitiu dotar as escolas com os 2º e 3º ciclos e com o ensino secundário de infraestruturas e equipamento tecnológico para a promoção da utilização generalizada das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC) (p.5).

No sentido de contribuir para o desenvolvimento da escola, como comunidade de aprendizagem, essencialmente inclusiva e interativa, o professor bibliotecário confronta-se com alguns desafios e contextualiza-se como principal agente de mudança.

As diretrizes da IFLA sobre a formação dos professores bibliotecários salientam a necessidade de estes desenvolverem um conjunto de competências, destacando: “a capacidade de apoiar os alunos e professores no uso eficaz de vários recursos de informação, tanto ao nível de materiais como de equipamento, por exemplo através da formação sistemática em competências de informação” e “a capacidade de planear e desenhar em cooperação com professores e estudantes, atividades e trabalhos baseados na informação que apoiem o projeto educativo da escola, incluindo as tecnologias da informação e as fontes disponíveis através de canais eletrónicos” (Hannesdóttir, 1995).

Neste sentido, a portaria n.º 756/2009 de 14 de Julho vem reconhecer a importância do professor bibliotecário e estabelece o conteúdo funcional deste agente educativo. Assim, de acordo com as alíneas f) e g) do artigo 3.º, Capítulo I, o professor bibliotecário tem como funções, entre outras:

Apoiar as actividades curriculares e favorecer o desenvolvimento dos hábitos e competências de leitura, da literacia da informação e das competências digitais, trabalhando colaborativamente com todas as estruturas do agrupamento ou escola não agrupada e apoiar actividades livres, extracurriculares e de enriquecimento curricular incluídas no plano de actividades ou projeto educativo do agrupamento ou da escola não agrupada.

Zmuda e Harada (2008) assumem que os professores bibliotecários contribuem de forma importante para o auxílio aos professores curriculares, bem como dos órgãos de

decisão da escola, no sentido de compreender quais as principais oportunidades que existem, tendo em conta a evolução das ferramentas tecnológicas e as diferentes necessidades de aprendizagem. Estes profissionais atuam no ambiente de informação e tecnologia, conferindo uma posição de importância na criação de oportunidades de aprendizagem para a diversidade de alunos deste século, nomeadamente, os alunos com NEE. Berger (2007, cit. em Zmuda & Harada, 2008).

A importância da colaboração entre os docentes e o professor bibliotecário tinha sido já identificada em 1998, pela AASL, no capítulo I de *information power: building partnerships for learning*, onde se apresenta o professor bibliotecário nos diferentes papéis, entre os quais o de colaboração com os outros professores e com a comunidade escolar para o desenvolvimento e domínio de uma série de competências de informação e comunicação (p. x, xi).

No mesmo documento, esta cooperação é apresentada como “essential” (para planear, conduzir e avaliar as aprendizagens dos alunos); “critical” (é fundamental que trabalhem com os professores, construindo e gerindo coleções e que a aprendizagem se baseie na informação) e “basic”, (construção de comunidades de aprendizagem que implementem programas que facilitem o acesso à informação):

Collaboration is essential as library media specialists work with teachers to plan, conduct, and evaluate learning activities that incorporate information literacy. It is critical as they work with teachers and administrators to build and manage collections that include all formats and support authentic, information-based learning. And it is basic as they work with teachers, administrators, parents, and other members of the learning community to plan, design, and implement programs that provide access to the information that is required to meet students and others learning goals (AASL, 1998: 50-51)

A par das expectativas da Escola do século XXI, a existência do trabalho colaborativo é um importante desafio para o professor bibliotecário. Scheirer (2000) considera que as funções deste profissional devem acompanhar as transformações da sociedade de informação e alterações sociais decorrentes.

3.3. O Ensino/Aprendizagem dos alunos com NEE

Aprendizagem: mudança de comportamento provocada pela experiência de outro ser humano, e não meramente pela experiência própria e prática em si, ou pela repetição ou associação automática de estímulos e respostas.

(Fonseca, 1998: 8)

Educação: processo de aprendizagem e de mudança que se opera no aluno através do ensino e de outras experiências a que ele é exposto nos vários ambientes onde interage.

(Correia & Fonseca, 2002)

A Declaração de Salamanca (1994) afirma, como já antes assinalámos, que as crianças com NEE devem frequentar escolas de ensino regular e que estas constituem um dos meios eficientes no sentido de combater a discriminação, fomentando uma sociedade inclusiva que possa permitir uma educação adequada a todas as crianças sem exceção. Portugal foi um dos países que subscreveu esta declaração, e comprometeu-se a desenvolver um sistema educativo que proporcione a inclusão de todas as crianças e jovens.

Para Sim-Sim (2005), a escola deve ser para todos, um espaço físico e temporal e que contenha os meios necessários para que as crianças possam aprender e desenvolver o seu potencial cognitivo. Segundo a autora, as escolas inclusivas devem reconhecer as necessidades de todos os alunos, utilizar todos os recursos ao seu alcance, e cooperar com as respetivas comunidades, como está indicado na Declaração de Salamanca.

Ora, sendo a escola considerada por muitos, o modelo preferencial para a educação de crianças com NEE, vai portanto, receber uma grande diversidade de alunos e deve estar preparada para lhes oferecer uma multiplicidade de respostas, pois não tem como única função transmitir saberes, tem também responsabilidades na promoção do desenvolvimento psicossocial dos alunos. Esta opinião é partilhada por Santos (2007), segundo o qual a função primeira da escola é “tomar decisões e criar condições de processos democráticos, funcionando como um centro cultural e educacional dos alunos e da restante comunidade escolar” (p.19). Segundo a opinião do autor, a escola deve ainda promover nos alunos o desenvolvimento integral numa perspetiva de preparação para a vida social, profissional e como cidadãos críticos e constitutivos” (Santos, 2007, p. 19).

Assim, ao falarmos de educação inclusiva estamos-nos a referir a um novo paradigma em termos educativos, ou seja, de uma nova conceção de escola onde todas as crianças sem exceção têm a mesma igualdade de oportunidades independentemente dos valores culturais ou limitações físicas e intelectuais.

Segundo Correia (2008) o conceito de inclusão só deve contextualizar o objetivo que lhe deu origem, isto é, o atendimento nacional a alunos com NEE deve ser feito em turmas de ensino regular. A inclusão ensina a cada um de nós que todas as pessoas são

membros importantes da sociedade, como se de peças de um puzzle se tratasse, e que vale a pena incluir todos sem exceção.

As novas tecnologias na área das deficiências, especialmente nas crianças com dificuldades de aprendizagem, representam um processo de produção de novos instrumentos e meios, bem como de técnicas que irão contribuir para os processos de aprendizagem e autonomia destas crianças (Oliveira, Cardoso & Barreiros, 2004). A utilização da informática ao nível educacional possibilita a realização de importantes mudanças, e surge a oportunidade de romper com a estigmatização na escola ou na continuação da segregação e exclusão dos que “carregam” o sinónimo de fracasso. Para Peluso (1998, p. 157),

O computador significa a revolução organizacional da informação, da cultura, da ciência: é uma conceção nova do mundo que as novas tecnologias têm vindo a surpreender ao longo dos anos. No campo das deficiências e em especial na população com paralisia cerebral, assistimos a um processo criativo de produção de novos meios, instrumentos e técnicas que a longo prazo irão favorecer os processos de aprendizagem, autonomia, profissionalismo e inclusão.

A história da internet já está amplamente divulgada por vários autores, entre os quais se destaca Castells (1999), entre outros. No entanto, torna-se pertinente fazer uma síntese do seu percurso para que seja possível uma contextualização, possibilitando uma compreensão da sua evolução posterior.

Pode considera-se que o percurso histórico da internet está delimitado por períodos/marcos, e que derivam em dimensões estruturantes para a criação da internet na sua forma atual, ou seja “como uma rede global de redes de computadores que a *world wide web*, uma aplicação executável na internet, conseguiu tornar de utilização fácil” Castells (1999). Assim, a internet apesar de tão *recente* no nosso quotidiano, começou a esboçar-se há pelo menos 35 anos, a partir de 1969. Mas tal como a entendemos agora, “constituiu-se em 1994, a partir da existência de um *browser*, na *world wide world*.” Castells (1999)

Os estabelecimentos de ensino têm à partida a maioria dos meios para a integração dos recursos tecnológicos nas suas práticas pedagógicas, desde os primeiros anos de escolaridade, legitimados, por um lado, pelos discursos sociais que comumente aceitam a introdução das tecnologias na escola e, por outro, a facilidade com que as crianças se relacionam e manuseiam um vasto conjunto de opções tecnológicas. Neste sentido, torna-se pertinente averiguar num futuro próximo, quais as mudanças, quer em termos das conceções curriculares, quer em termos das práticas pedagógicas

desenvolvidas no contexto das novas tecnologias.

A partir da identificação da natureza das mudanças operadas, ou não, poder-se-á delimitar um quadro teórico, no qual se problematizem as transformações que deverão ser introduzidas nas políticas educativas, a partir do binómio: utilização – incorporação das TIC na educação; de forma a criar ambientes que permitam explorar as possibilidades pedagógicas que estas oferecem. É, neste sentido que se torna pertinente enunciar as alterações que esta conceção considera, sob o ponto de vista de redefinição do próprio conceito de currículo, na organização dos conteúdos, na forma de abordar os fenómenos e a natureza do objetos de estudo, no papel pedagógico do professor; na relação espaço - tempo; em síntese, no(s) modo(s) como se pode ensinar e aprender no séc. XXI.

Neste contexto, é de salientar que um dos principais fatores a considerar, encontra-se directamente relacionado com a forma de utilização que os professores prestam ao computador enquanto ferramenta educativa adicional e complementar. Observemos então, e analisemos os dados do gráfico seguinte (Figura 4).

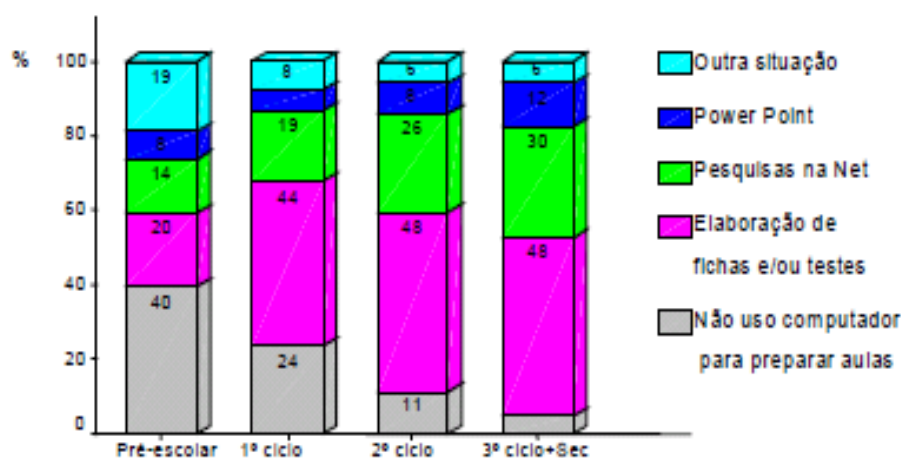


Figura 4 – Utilização que os professores prestam ao computador enquanto ferramenta educativa adicional e complementar. **Fonte:** Adaptada de Paiva. (2002)

Assim, podemos verificar que a larga maioria percentual se reporta à utilização do computador como instrumento auxiliar para a tarefa de preparação do conteúdo programático das aulas, em sentido assíncrono, e cuja funcionalidade os professores remetem para os programas (*software*) não interativos, tais como os específicos para processamento de texto (word, powerpoint, por exemplo), programas estes utilizados para a realização de tarefas tais como fichas de trabalho e também testes de avaliação.

De acordo com Machado (2002), o desafio que os professores enfrentam,

enquanto geração transacional que experienciam a era pré-computadores e a presença continua destes objetos assíduos, assenta na necessidade explícita da sua definitiva incorporação como um recurso adicional prático e em que os dramas de adaptação à utilização do computador possam ser desmitificados. “As novas tecnologias não substituirão o professor, nem diminuirão o esforço disciplinado pelo estudo, mas ajudarão a intensificar o pensamento complexo, interactivo, transversal” (Assmann, 2000 cit. em Paiva, 2002), “convém não lutarmos contra o computador, mas aliarmos a ele, desenvolvendo estratégias pedagógicas criativas e bem desenhadas”.

Finalmente, aponta-se a necessidade de descrever e refletir a relação que existe entre a utilização das TIC e a educação prestada nas escolas físicas, no sentido de perceber que tipo de benefícios existem ou poderão ser ampliados com base numa fórmula de complementaridade educativa entre estes dois territórios e a natureza dos fatores implicados nesta mediação, explicitados através do conceito de mobilidade física e digital. Assim, na sociedade atual, fortemente determinada pelas tecnologias da informação, a escola é apenas mais um dos locais de aprendizagem e local privilegiado de difusão de valores humanos e culturais, devendo privilegiar-se igualmente a articulação entre a escola, família e comunidade envolvente. Se, por um lado, é importante que o professor não ignore ou desacredite o saber adquirido pela criança, dentro ou fora da escola, porque a aquisição de novos conhecimentos só pode efetuar-se na base de outros conhecimentos adquiridos, é igualmente importante o conhecimento das motivações e necessidades dos alunos e a sua integração nas tarefas escolares.

O programa internet na escola⁵ foi uma iniciativa, segundo o referido documento, que promoveu o acesso à Internet de todas as escolas do 5.º ao 12.º ano, públicas e privadas, com a instalação de computadores multimédia nas bibliotecas/mediatecas das escolas, através da RCTS. Desta forma, todos os jovens, ao longo do seu percurso escolar, passaram a ter não só, acesso a obras em CD-ROM, como também à possibilidade de recorrer ao uso da internet como espaço privilegiado de recursos de informação e expressão. Em Setembro de 1999 estava assegurada a ligação à internet

⁵ O programa internet na escola é desenvolvido pela unidade de apoio à rede telemática educativa (UARTE), em colaboração com a fundação para a computação científica nacional (FCCN) em articulação com outras entidades, nomeadamente, governos regionais, associações de municípios, municípios. Uma iniciativa do ministério da ciência e da tecnologia concretizou a ligação à internet de todas as escolas do 5.º ao 12.º ano, públicas e privadas, com a instalação de computadores multimédia nas bibliotecas/mediatecas das escolas, através da RCTS. Desta forma, todos os jovens, ao longo do seu percurso escolar, passaram a ter não só acesso a obras em CD-ROM como também à possibilidade de recorrer ao uso da Internet como espaço privilegiado de recursos de informação e expressão. Este esforço conduziu a que em Setembro de 1999 estivesse já assegurada a ligação à Internet das cerca de 1700 escolas do 5.º ao 12.º ano, 220 escolas do 1.º ciclo (início da 2.ª fase do programa) e ainda 80 entidades de natureza associativa, cultural, científica e educativa, a que se juntam cerca de 250 bibliotecas públicas e 15 museus.

em cerca de 1700 escolas do 5.º ao 12.º ano, 220 escolas do 1.º ciclo (início da 2.ª fase do programa), neste contexto, Oliveira (1997, p. 125), refere que;

O currículo do 3.º ciclo do ensino básico português responde, em intenção, à necessidade de uma alfabetização informacional. Responde a esta necessidade ao enunciar como objetivo específico, ao nível das aquisições básicas e intelectuais fundamentais, o incentivo à aquisição de competências para selecionar, interpretar e organizar a informação quando ela é apresentada ou quando dela se necessita. Porém, e considerando que, para a aquisição dessas competências, é necessário conhecer os fundamentos das várias linguagens e utilizar vários suportes e equipamentos, o currículo apenas contempla esta necessidade numa disciplina do 3.º ciclo – a Educação Tecnológica. [...] Nesta disciplina, está previsto o estudo dos meios de comunicação, bem como das linguagens disponíveis para comunicar e a sua utilização com o devido enquadramento. Nela está prevista a utilização, enquanto objeto formal de ensino-aprendizagem, de computadores e de audiovisuais.

Em suma podemos concluir que o território das TIC constitui ainda um cenário educativo por explorar na infinidade das suas potencialidades e contributos que poderá prestar à educação como recurso complementar e alternativo por forma a consolidar a realidade que nos apresenta o conceito de sociedade do conhecimento orientado para um discurso e prática educativa plural e abrangente em todos os domínios conhecidos e ainda por “desvirtualizar” como estratégia comunicativa para uma eficácia global que possibilite a integração das crianças com NEE.

A integração dos recursos tecnológicos no ambiente escolar não se limita somente, à utilização de equipamentos e produtos. A evolução tecnológica e a sua utilização ao nível de trabalho educativo com crianças com NEE, veio contribuir para a alteração de comportamentos.

Segundo Esteve (1999, p. 97, cit. em Alonso, 2008), a situação dos professores perante as mudanças que ocorrem atualmente nas escolas, é semelhante a um grupo de atores que “*vestem as vestimentas de um determinado tempo*”. Segundo o autor, esta mudança repentina no cenário do grupo de atores ocorre na prática diária do docente ao serem introduzidos nas escolas, os recursos tecnológicos para crianças com NEE. Segundo Kenski (2008) a renovação das práticas docentes não pode ser contextualizada pelo uso simples dos recursos tecnológicos diariamente, mas a partir do momento em que estes equipamentos possam modificar o seu olhar perante a sua prática, as suas conceções de educação, os seus modelos de ensino e aprendizagem. Torna-se assim pertinente afirmar que a ligação BE/TIC não representa o acrescento funcional de um serviço, mas sim uma inovação organizacional que vai de encontro às práticas

pedagógicas recorrentes do atual processo de ensino/aprendizagem.

Para Gomes (2001), “ser professor no século XXI é ser alguém que, sobretudo, sabe relacionar-se pessoalmente com cada aluno e com cada pessoa, respeitando a diferença que identifica cada um. Esta atitude implica um processo crítico, reflexivo e construtivo do professor capaz de promover a educação dos sentimentos, do amor e dos valores, como forma de ajudar os outros a serem felizes, a encontrarem-se a si próprios, a aprenderem a ser e a saberem respeitar o outro”. (Gomes, 2001 cit. em Santos, 2007, p. 201).

Porter (1998) afirma que as boas práticas pedagógicas são benéficas para todos os alunos, quer sejam ou não portadores de deficiência, pois todos eles têm pontos fracos que necessitam de ser colmatados. É um fator enriquecedor da dinâmica das escolas e dos professores criar ambientes e estratégias que facilitem a aprendizagem de todos os alunos independentemente das suas diferenças, sejam elas de ordem social, económica, cultural, física ou familiar.

Para fazer face à diversidade de situações de sala de aula, Sanches (2001) sublinha que o professor deve,

- Estar disponível para enfrentar imprevistos porque cada situação demanda uma resposta diferente;
- Ser capaz de controlar a ansiedade e não elevar as expectativas;
- Consciencializar-se que a escola para além de instruir também tem um papel socializante, papel esse, que para os alunos com NEE é talvez o mais importante,
- Relacionar-se positivamente com os alunos problemáticos mesmo que tenha de abdicar de alguns idealismos;
- Conquistar, quotidianamente, a sua autoridade;
- Estabelecer objetivos para cada aluno tendo em conta os saberes já adquiridos;
- Avaliar os alunos de acordo com as aquisições e progressos dos mesmos.

É deste modo que o professor vê alargado o seu campo de atuação e assume novas condições pedagógicas: organiza situações de aprendizagem, observa a ação dos alunos e intervém em função das necessidades que diagnostica para fazer com que os discentes adquiram os meios de conhecimento e de ação necessários à sua progressão nas aprendizagens, tais como a flexibilização dos currículos, adaptações curriculares e a diferenciação pedagógica (Postic, 1995).

3.4. A BE e a Escola Inclusiva

“Fonte e forma de progresso, um lugar por excelência onde habita a informação: muito livre, organizada, disponível, variada e em todos os suportes. Um local de curiosidade, saber e prazer”

Teresa Calçada

A BE tem uma função educativa, ela deve reforçar a ação do aluno e do professor; para o primeiro, ela auxilia o desenvolvimento de habilidades de estudo independente, motiva a busca do conhecimento e incrementa a leitura. Ao professor, a biblioteca deve oferecer recursos e serviços de maneira a proporcionar uma educação continuada e permitir atender às necessidades do planeamento curricular. Existe também uma função cultural que é a de ampliar os conhecimentos e ideias a respeito do mundo através de múltiplas possibilidades de leitura, contribuindo para a formação de um cidadão crítico, participante e de atitudes positivas em relação aos problemas da sociedade.

Um dos grandes desafios que se apresenta à educação é o de conciliar as tecnologias com a dimensão humana, ou seja, a frieza das altas tecnologias impõe uma contrapartida de valor humano, uma vez que quanto mais tecnológica é a sociedade, mais necessita de compensações ao nível dos valores humanos e da afetividade. Ora, também neste âmbito, a biblioteca escolar desempenha um importante papel, pois proporciona o desenvolvimento daquilo a que se pode a «dimensão social da biblioteca», na medida em que desenvolve atitudes e afirma conceitos como ordem, cuidado com o património público, o saber utilizar o material existente, o respeito pelas normas e procedimentos, o cumprir horários, o saber utilizar apropriadamente os espaços, o usar e partilhar recursos. Conceitos que são necessários no dia-a-dia em diversas situações não só no ambiente escolar ou na biblioteca.

É também indispensável que a biblioteca escolar tenha condições de acessibilidade adequadas, para tal é conveniente que não existam barreiras arquitetónicas, ou seja, que se localize num piso de fácil acesso, ou então que existam rampas de acesso/elevador, que exista um espaço adequado para a circulação de cadeiras de rodas entre o mobiliário, que exista material e sinalização em braile. Estes cuidados demonstram a preocupação da biblioteca escolar estar inserida no universo dos portadores de necessidades especiais, consolidando a ideia de que a Escola e a biblioteca escolar se estão a adaptar às condições dos alunos e não o inverso. Fica assim

evidente a função socioeducativa da biblioteca escolar e sua importância como suporte ao ensino-aprendizagem de educandos portadores ou não de necessidades especiais.

Nos documentos internacionais que podemos considerar como fundadores, no que à problemática das BE diz respeito - Declaração da IASL (1993) e o Manifesto da IFLA/UNESCO (1999) - surge um novo conceito de BE, em que se assume que esta deve ser um espaço “aberto” onde se acede livremente aos documentos nela existentes, e apresentar uma grande diversidade de materiais e fontes de informação, o que a transforma num espaço multimédia, onde se deve promover atividades de formação e de aprendizagem.

Debatemo-nos assim, com uma questão que tem vindo a assumir um papel cada vez mais significativo no panorama educativo atual e que se prende com a necessidade de confirmar os contributos positivos da BE para o sucesso educativo. De acordo com (Bastos, s/d), a problemática envolvendo as BE tem ocupado a atenção dos investigadores no plano internacional, com particular destaque na última década e sobretudo nos países de língua inglesa.

Ainda de acordo com a mesma autora, parte substancial dessa pesquisa está repertoriada em três relatórios que têm a vantagem de estarem disponíveis *online*. Referimo-nos concretamente à revisão crítica da literatura feita em Inglaterra por Dorothy Williams, Caroline Wavell e Louisa Coles – dois volumes sobre o impacto das BE (2001) – e ao relatório elaborado para a Associação australiana de BE em 2003.

Não será assim por acaso que esses três relatórios de “review of the research” tenham a palavra “impacto” no título. Na verdade, isso acontece porque, entre outros fatores, verifica-se uma tendência para estabelecer relações mais estreitas entre os investimentos realizados e os benefícios alcançados em termos dos outputs educativos. E neste caso concreto, interessa vincar o real impacto que a Biblioteca Escolar terá nas aprendizagens realizadas pelos alunos e nos resultados escolares por estes alcançados. (Bastos, s/d)

Nos Estados Unidos e no Canadá, países com grande tradição no estudo desta problemática, têm sido realizados diversos estudos, ao longo das últimas décadas, no sentido de provar evidências que suportem o valor inegável do contributo da BE para melhores e mais sólidas aprendizagens. Neste âmbito, salientam-se os estudos de Keith Curry Lance, realizados em várias zonas dos Estados Unidos, e que têm procurado verificar as relações que é possível estabelecer entre os resultados escolares e os serviços prestados pelas BE, ou seja, tem estabelecido uma relação positiva entre BE e desempenho do aluno. Keith Curry Lance, conta já com vários anos de investigação e

com diversos estudos concluídos, nomeadamente: The First Colorado Study, 1993, The Second Colorado Study, 2000, The Alaska Study, 2000, The Pennsylvania Study, 2000, The Oregon Study, 2001, The Iowa Study, 2002, The New Mexico Study, 2002, The Michigan Study, 2003 e The Illinois Study, 2005. (Novo, 2006)

Bastos (s/d), refere que a estes estudos está associada a identificação de indicadores de qualidade para as BE que se podem agrupar num conjunto de áreas:

- Formação dos recursos humanos que suportam a BE – o professor bibliotecário e funcionários auxiliares (formação adequada e contínua);
- Adequação da coleção e dos recursos tecnológicos;
- Colaboração entre o professor bibliotecário e os restantes professores na identificação de recursos e no desenvolvimento de atividades conjuntas orientadas para o sucesso do aluno;
- Acessibilidade dos serviços prestados pela biblioteca (número de horas de abertura; flexibilidade no acesso; bases de dados e catálogos online, etc.).

Os estudos sistemáticos realizados nos diferentes estados americanos, depois de controladas as variáveis que se prendem com as condições socioeconómicas, mostram de forma inequívoca que as Bibliotecas Escolares podem contribuir positivamente para o ensino e a aprendizagem, podendo-se estabelecer uma relação entre a qualidade da Biblioteca Escolar (em relação aos indicadores apontados) e os resultados escolares dos alunos. Como Keith Lance destaca, “Where library media programs are better staffed, better stocked and better funded, academic achievement tends to be higher”. (*ibidem*)

Efetivamente, tal facto pode ser observado no mais recente estudo de impacto realizado no Estados Unidos da América “*powerful libraries make powerful learners: the Illinois study*”, em que a flexibilidade do horário de funcionamento e o elevado índice de colaboração existente entre o professor bibliotecário e os professores curriculares conduzem a melhores resultados escolares, como concluem Lance, Rodney and Hamilton-Pennel (2005).

Também no Canadá, e de acordo com o relatório publicado por Haycock (2003), *the crisis in Canada's school libraries – the case for reform and re-investemen*, nas escolas cujas bibliotecas dispõem de um bom fundo documental, estão bem equipadas e em que a equipa responsável é coordenada por professores bibliotecários qualificados e motivados para o exercício da sua profissão, a taxa de sucesso tende a ser 10% a 20% superior à das escolas em que não foi feito qualquer investimento neste sentido, apontando-se a ação positiva da BE ao nível: da promoção da leitura, no processo de

ensino-aprendizagem e na criação de uma identidade cultural.

Numa época em que se assiste a uma mudança profunda do paradigma da BE, esta assume-se como um recurso educativo de grande importância sendo-lhe atribuído um papel de relevo e responsabilidades acrescidas em diferentes domínios da aprendizagem. É função desta estrutura pedagógica dar uma resposta às exigências do ensino do século XXI e aos desafios da sociedade da informação e do conhecimento, com a finalidade de desempenhar uma função educativa, informativa, cultural e recreativa.

Se é verdade que a nível internacional contamos já com alguns estudos, em Portugal a prática investigativa sobre a área da BE é quase inexistente. Assim, apesar do seu número ser ainda limitado, é necessário que tenhamos consciência do tipo de estudos que têm sido realizados noutros países, bem como das suas conclusões. Por outro lado, temos também de estar conscientes que estamos a falar de um domínio de estudos ainda recente, que abarca várias áreas científicas, nomeadamente - as ciências da educação, as ciências documentais, a gestão da informação, entre outras.

Perante o inegável crescimento e consolidação da escola inclusiva, logo, perante a crescente inclusão de alunos com NEE nas escolas do ensino regular, as BE confrontam-se, hoje, com a imprescindibilidade de responder a uma população escolar com competências diversas e que requer, em muitas situações, meios tecnológicos diferenciados de acesso à leitura.

Assim, urge criar BE inclusivas, que assegurem reais oportunidades de leitura para todos os alunos. Este será talvez um dos maiores desafios colocados às bibliotecas, que, como tem sido frisado em todos os estudos e documentos oficiais, estas devem-se assumir como um espaço de excelência para o desenvolvimento da literacia e como garante da igualdade de oportunidades quer em contexto sócio-cultural, quer em situação de aprendizagem. Neste sentido, a rede de bibliotecas escolares e a direção de serviços da educação especial e apoios socioeducativos conceberam, recentemente (2012), um projeto conjunto denominado *Todos Juntos Podemos Ler*, cujo objetivo principal é a criação de bibliotecas inclusivas, capazes de proporcionar oportunidades de leitura para todos os alunos.

A candidatura das escolas a este projeto permite dotar as BE de recursos adequados, em diferentes formatos, acessíveis aos alunos com NEE, nomeadamente: ebook, daisy (digital accessible information system), braille, audiolivro, LGP (língua gestual portuguesa), SPC (símbolos pictográficos para a comunicação), ebook/ EPUB

(electronic publication - formato de arquivo digital padrão específico para ebooks), caracteres ampliados e desenho 3D. Neste contexto, permite desenvolver boas práticas de promoção da leitura, tendo em conta as capacidades e necessidades individuais dos alunos. Trata-se assim, de um projeto inovador no âmbito da leitura inclusiva e que muito pode contribuir para darmos mais um passo no sentido de mudarmos a forma de encarar a diferença!

PARTE II

Estudo Empírico

1. Apresentação do estudo empírico

“Qualquer ideia proferida desperta outra ideia contrária”
Goethe

Nos dias de hoje, a problemática da inclusão de alunos com NEE, e o papel da BE na comunidade escolar, são questões extremamente importantes no desempenho e na promoção do sucesso educativo, que se pretende para todos os alunos e adequado às exigências da sociedade atual. É na escola, espaço por excelência para a educação de todos os jovens e crianças, que deve ser assumido um papel ativo no desenvolvimento/educação dos alunos com NEE, de modo a dar resposta às suas necessidades e desenvolver a sua autonomia.

Neste sentido, a escola, deve ser encarada como uma estrutura social que promove, acima de tudo, a aprendizagem da vida, de forma a facilitar a todas as crianças, portadoras ou não de deficiência, o seu percurso de desenvolvimento pessoal, que fortalece a sua capacidade de se relacionar com os outros e de interagir com o meio.

Esta dissertação é elaborada com base numa pesquisa documental e num trabalho empírico que, por necessidade de delimitar o seu âmbito de estudo, são selecionadas as BE do concelho de Amarante, constituindo assim uma amostra de conveniência. Esta amostra é constituída por 6 (seis) BE, todas integradas na RBE, e nas quais, durante o percurso desta investigação trabalhavam 6 (seis) professores bibliotecários. É ainda constituída por 56 (cinquenta e seis) professores de educação especial/apoios educativos que se encontram a lecionar nos agrupamentos onde se encontram integradas as referidas BE.

A pesquisa documental é baseada no levantamento bibliográfico da literatura existente sobre os pontos mais importantes do tema abordado, utilizando os seguintes termos: “educação especial”, “biblioteca escolar”, “necessidades educativas especiais”, “alunos com necessidades educativas especiais”, “inclusão”, “escola inclusiva”, “professor bibliotecário”, “função da biblioteca escolar”, “professor de educação especial”.

Traçado o quadro teórico-conceptual que suporta este estudo, vamos nesta segunda parte do nosso trabalho, caracterizar a amostra com a qual trabalhamos, apresentar o percurso metodológico e proceder à apresentação e interpretação dos dados. Para esta concretização delimitamos como metodologia de trabalho o método

quantitativo para recolha, tratamento e análise de dados que tem como destinatários os professores bibliotecários e os professores que trabalham com alunos com NEE, sejam eles professores de educação especial ou de apoio educativo.

Com este estudo, pretende-se aprofundar o conhecimento existente acerca das práticas das BE, no domínio do trabalho de cooperação com a escola, com os professores, nomeadamente com aqueles que trabalham com alunos com NEE, e qual o seu contributo na implementação de uma «escola inclusiva». Neste contexto, o trabalho empírico, desenvolvido a partir dos instrumentos de recolha de dados, descritos mais adiante, procurou, então, encontrar respostas relevantes para as seguintes questões:

- Qual a influência da BE, e do professor bibliotecário, na implementação de um trabalho colaborativo / parceria com os docentes de educação especial/apoio educativo;
- Que importância atribuem à BE os professores que trabalham com alunos portadores de NEE;
- Que aproveitamento fazem os professores de educação especial/apoio educativo da BE e dos seus recursos;
- Que atividades são promovidas pela BE para a promoção da escola inclusiva;
- Qual a utilização que os professores de educação especial/apoios educativos dão à BE.

No que diz respeito à recolha de dados, este estudo decorreu no final do ano letivo de 2012/2013, e, para a sua realização, foi pedida a colaboração dos professores bibliotecários e dos professores de educação especial e apoio educativo, não sem, primeiramente, ter sido solicitada a autorização dos diretores dos agrupamentos de escolas para a aplicação do questionário.

1.1. Metodologia

Em qualquer estudo ou projeto de investigação torna-se necessário adotar uma metodologia específica que sirva de orientação na trajetória desse mesmo estudo. Neste contexto, Drew (cit. em Bell, 1997, p. 14) refere que “a pesquisa é uma forma sistemática de fazer perguntas, um método sistemático de inquirição”. Este pensamento vai de encontro à visão de Quivy & Van Campenhoudt (2005, p. 29) quando afirma que “uma investigação é, por definição, algo que se procura.”

É ainda importante referir que, praticamente todo o conhecimento humano pode

ser encontrado nos livros ou documentos escritos. Por isso, a pesquisa bibliográfica tem como objetivo encontrar respostas aos problemas formulados. Desta forma, e como já referido, e explicado, no ponto anterior, este trabalho está constituído por duas partes fundamentais: a parte I, onde consta uma revisão bibliográfica, na qual se procurará investigar sobre os «antecedentes históricos» e o «nível atual de conhecimentos», relativamente ao nosso objeto de estudo. A parte II, que diz respeito ao trabalho empírico. Para concretização desta parte do trabalho delimitamos como metodologia de trabalho, o método quantitativo para a recolha, tratamento e análise de dados.

Refletindo um pouco sobre a investigação quantitativa convém referir que ela está ligada à investigação experimental ou quasi-experimental o que pressupõe a observação de fenómenos, controle de variáveis, a formulação de hipóteses, a seleção aleatória dos sujeitos de investigação (amostragem), a verificação ou rejeição das hipóteses mediante a recolha rigorosa de dados que posteriormente serão sujeitos a uma análise estatística e a uma utilização de modelos matemáticos para testar essas hipóteses. O objetivo é a generalização dos resultados a uma determinada população em estudo, a partir de uma amostra, o estabelecimento de relações causa-efeito e a previsão de fenómenos.

Assim, o inquérito por questionário (breve e conciso, com questões fechadas e organizadas de acordo com as hipóteses e os objetivos definidos; construído a partir de conteúdos temáticos relevantes, expostos na parte teórica) foi o instrumento utilizado para a recolha de dados, nos agrupamentos de escolas, por o considerarmos o método mais adequado para a análise da problemática em estudo, uma vez que:

- Permite recolher opiniões junto de uma população diretamente ligada à problemática;
- Garante o anonimato e a confidencialidade das respostas, possibilitando que os inquiridos sejam o mais honestos e fiéis possível nas suas respostas, dando assim mais garantias à investigação;
- Os inquiridos têm tempo suficiente para preencher os inquéritos com calma, refletindo sobre as questões apresentadas.

A opção por este método é adequada quando se pretende “estudar, de uma forma mais ou menos aprofundada, um determinado aspeto de um problema em pouco tempo” e quando se trata, como é o caso, de um “investigador isolado” (Bell, 1997, p. 23). É um tipo de estudo empreendido “para responder às interrogações sobre um acontecimento ou um fenómeno contemporâneo no seu contexto real... no qual se recorre a múltiplas fontes de recolha de evidências” (Yin, 1994, p. 23).

Com o questionário, procurou-se, por um lado, caracterizar as BE no que toca aos recursos humanos e materiais. Por outro, visou-se descrever a situação no que se refere ao trabalho de cooperação/parceria com os professores de educação especial/apoios educativos, bem como a sua contribuição para a implementação de uma escola inclusiva. Assim sendo, pretendendo-se estudar um dos aspetos fundamentais do trabalho que as BE devem realizar, delimitando o estudo a um concelho do país, sendo esta uma tarefa individual e recorrendo-se a vários coordenadores de bibliotecas e a vários professores de educação especial/apoios educativos, estão cumpridos os referidos critérios.

Depois de elaborado e lançado o inquérito, procedemos à recolha e tratamento estatístico dos dados, bem como à respetiva análise dos resultados. Estes são apresentados em gráficos para facilitar a sua leitura e proceder à sua interpretação.

Para manter a confidencialidade dos inquiridos, não serão referidos os nomes das escolas.

1.1.1. A estrutura do inquérito

Na construção do questionário, teve-se em atenção, a “coerência intrínseca” no encadeamento das questões, para que estas se configurassem “de forma lógica para quem [...] responde”, tal como defendem Carmo e Ferreira (1998, p. 138). Procurou-se também que as questões fossem claras e não levantassem dúvidas aos inquiridos, respeitando assim as condições explicitadas por Quivy & Van Campenhout (2005, p. 190), que afirma que as perguntas devem ser formuladas de uma forma “clara e unívoca” e com “correspondência do universo de referência das perguntas e o universo de referência dos entrevistados”.

Todos os itens são de resposta muito simplificada, havendo muitíssimo poucas situações em que foi necessário escrever essa resposta. A esmagadora maioria são perguntas de resposta fechada em que se apresentam várias respostas-tipo, sendo apenas necessário marcar uma cruz, ou seriar as opções escolhidas.

O questionário aos professores bibliotecários foi dividido em quatro partes:

- A. Identificação e caracterização dos recursos humanos de cada biblioteca;
- B. Caracterização do meio, da escola e da BE;
- C. Utilização dos recursos materiais, humanos e técnicos, disponibilizados pela BE;
- D. A BE no sucesso da escola inclusiva.

O questionário aos professores de educação especial/apoio educativo foi dividido, igualmente, em quatro partes:

- A. Caracterização pessoal e profissional dos professores;
- B. Caracterização do meio e da escola;
- C. Utilização dos recursos materiais, humanos e técnicos, disponibilizados pela BE;
- D. A BE no sucesso da escola inclusiva.

O questionário foi escrito em *word*, imprimido e aplicado previamente a dois professores bibliotecários e 5 professores de educação especial. Depois de analisadas as respostas ao questionário e as sugestões feitas por estes professores, foi possível proceder a alguns ajustamentos, chegando-se à redação definitiva.

2. Análise dos dados e apresentação dos resultados

Por dados entende-se as informações recolhidas pelos investigadores e sobre as quais se vão debruçar, ou seja, são os elementos que servem de matéria-prima à análise que vamos efetuar: “os dados são simultaneamente as provas e as pistas. [...] servem de factos inegáveis que protegem a escrita que possa ser feita de uma especulação não fundamentada” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 149).

Nos parágrafos seguintes iremos apresentar os elementos obtidos a partir dos inquéritos aplicados, seguindo a estrutura construída desse instrumento.

A. Identificação e Caracterização dos recursos humanos de cada biblioteca

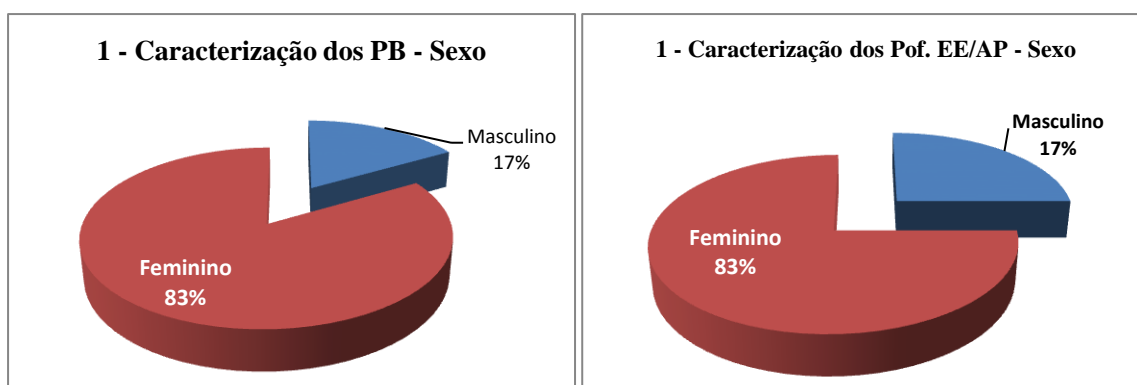


Gráfico 1 e gráfico 2 – Caraterização dos docentes por sexo

Verificou-se que a esmagadora maioria dos professores bibliotecários e dos professores de educação especial/apoio educativo, que exercem funções no concelho de Amarante, são do sexo feminino. Curiosamente, a percentagem é exatamente igual nas duas situações.

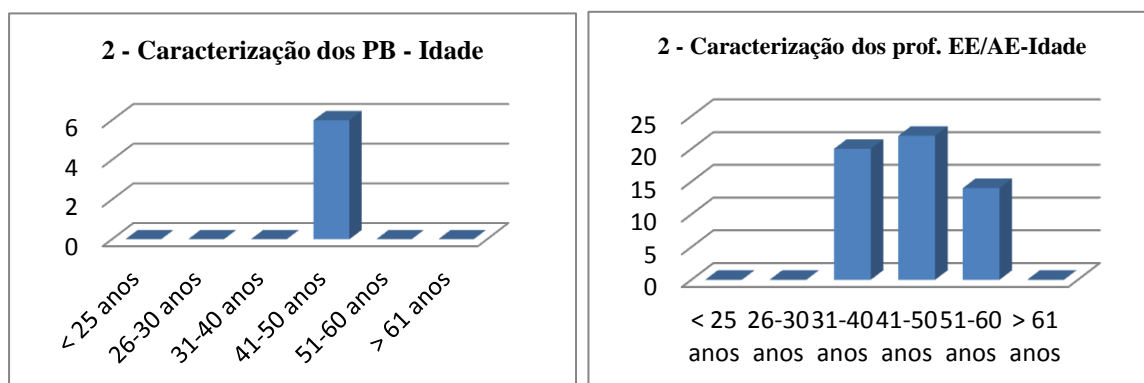


Gráfico 3 e gráfico 4 – Caraterização dos docentes por idade

Constata-se que a faixa etária da totalidade dos professores bibliotecários se situa entre os 41 e os 50 anos, enquanto nos professores de educação especial/apoios educativos, a sua idade começa no intervalo «31-40 anos» e vai até ao intervalo «51-60 anos». Verifica-se então que apesar da maioria dos professores de educação especial/apoios educativos se situar, igualmente, no intervalo «41-50 anos», existe um grupo significativo que é mais novo e um grupo, que embora menor, é mais velho.

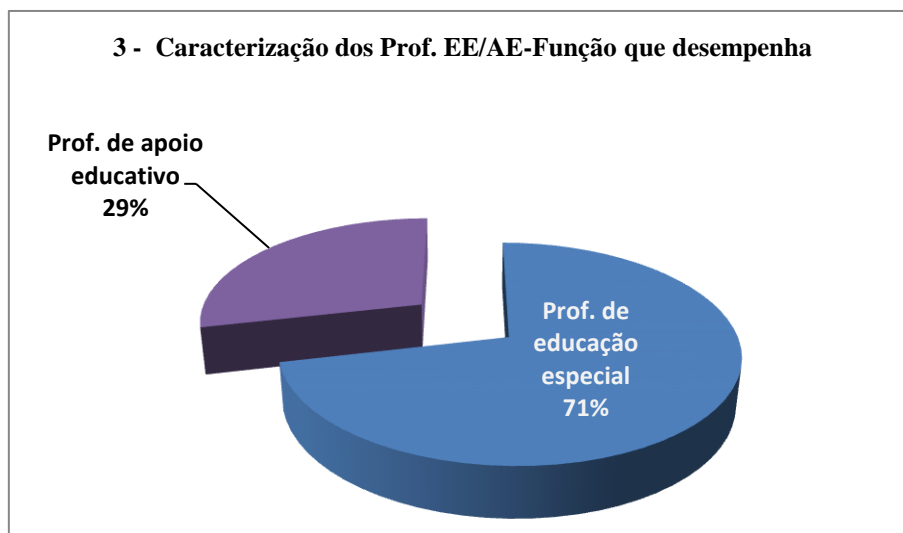


Gráfico 5 – Função desempenhada pelos docentes que apoiam alunos com NEE

Constata-se que a grande maioria dos professores que trabalham com os alunos portadores de NEE, são professores de educação especial, ou seja, foram colocados no âmbito dos grupos de recrutamento que integram a “educação especial”, logo, possuem habilitação específica para o trabalho que desenvolvem.

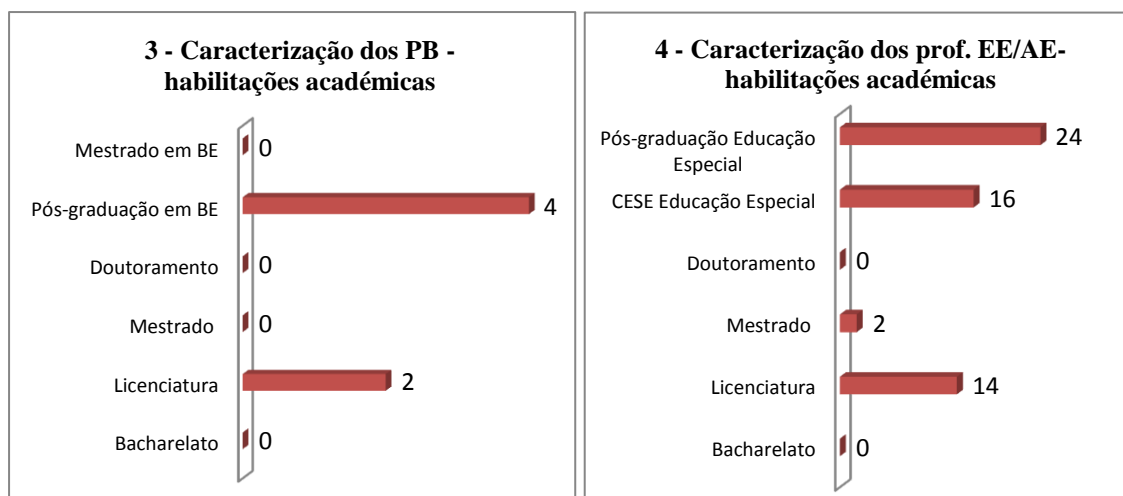


Gráfico 6 e gráfico 7 – Caraterização dos docentes pelas habilitações académicas

Verificou-se que a maioria dos professores bibliotecários possui formação académica específica para o cargo. O mesmo acontece com os professores que trabalham com os alunos portadores de NEE, pois a maioria possui formação específica no âmbito da educação especial, seja pela realização de um CESE ou de uma Pós-graduação.

No entanto, não podemos deixar de salientar que nas duas situações existem professores sem habilitação para a função que ocupam.

Formação (formal ou informal) com impacto no desempenho da função de PB	
Ação de formação	Duração
Gestão e organização da BE	50 h
As bibliotecas e a Web 2.0	50 h
Motivar para a leitura	50 h
Gestão integrada das BE do agrupamento	25 h
Leitura e literacia na BE	50 h
De mala em mala, lá vem história	50 h

Tabela 1 – Formação formal e informal dos PB's

Constatou-se que apenas um PB (com habilitação académica específica) não tinha frequentado qualquer ação de formação. Os restantes já tinham frequentado ações de formação contínua, tendo referido que se revelaram muito úteis para a sua função.

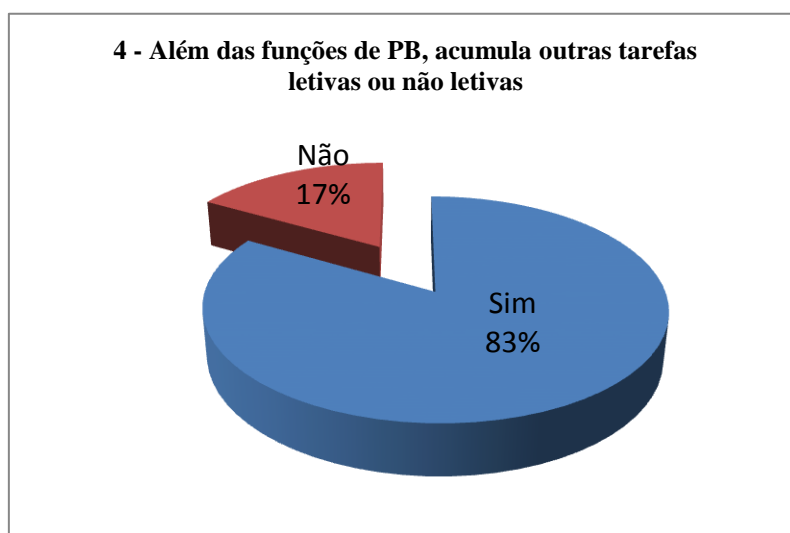


Gráfico 8 – PB's com outras tarefas (letivas e não letivas)

Verificamos que apenas um professor afirmou não desempenhar outras funções, além de PB.

Neste contexto, o trabalho desenvolvido nas BE pode estar a ser prejudicado, e estas podem não estar a desempenhar de forma conveniente as suas funções, dado que os primeiros responsáveis pela sua dinamização, os PB, têm outras tarefas atribuídas, não permitindo que se concentrem apenas nas tarefas/atividades inerentes e esperadas da BE.

Tarefas desempenhas, além de PB, e o tempo semanal que estas lhe ocupam		
Tarefa	Tempo semanal	N.º de PB
Apoio Educativo	6 horas	1
Apoio ao Estudo	2 horas	
Português	5 horas	4

Tabela 2 – Outras tarefas desempenhadas pelos PB's

Pelos dados recolhidos verificamos que apenas um PB pertence ao 1º CEB. Os restantes lecionam ao 2º e 3º CEB. Todos os PB estão ligados à área das línguas. O PB do 1º CEB, tem mais horas de tarefas letivas fora da BE (9 horas), que os restantes PB.

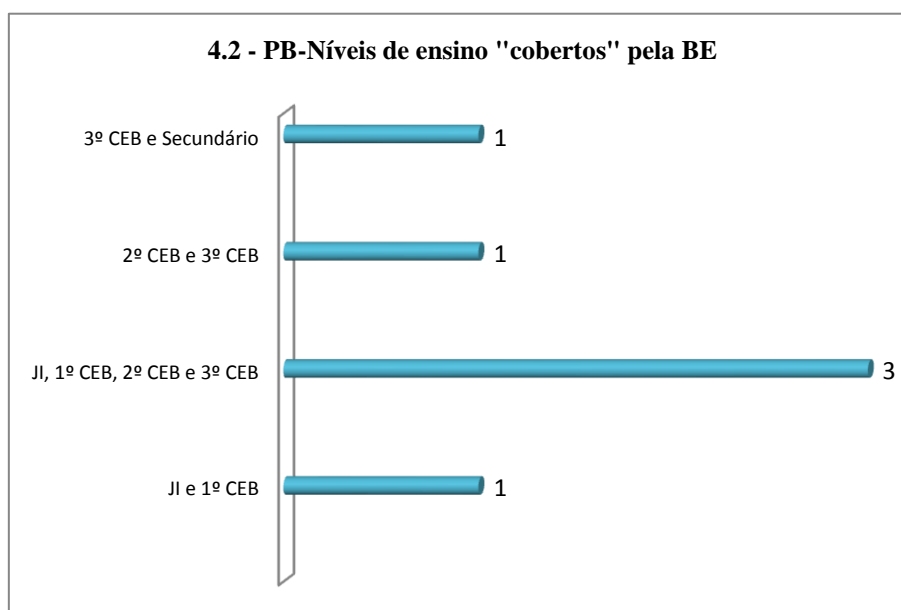


Gráfico 9 – Níveis de ensino que a BE serve

Verificou-se que metade das BEs serve todos os níveis de ensino. Uma das BEs serve o 3º CEB e Secundário, outra serve o 2º e 3º CEB, outra serve a educação pré-escolar e 1º CEB e três servem todos os níveis de ensino.

De acordo com os dados recolhidos e pelo conhecimento da situação verificamos que há um significativo n.º de JIs e EB1 cujo acesso à BE está condicionado por distâncias bastante grandes, e sem transportes públicos.

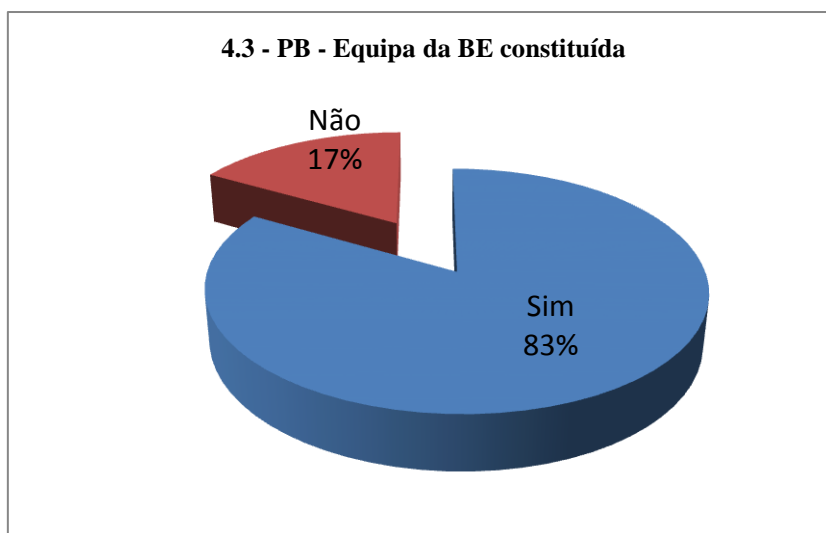


Gráfico 10 – BE's com equipa constituída

Constata-se que a esmagadora maioria das BEs têm equipa constituída.

No entanto não podemos deixar de salientar que ainda existem BEs sem equipa constituída. Esta situação, aliada ao facto dos PBs terem outras tarefas atribuídas, acentua as dificuldades já referidas anteriormente, em as BEs e os PBs desempenharem convenientemente as suas funções.

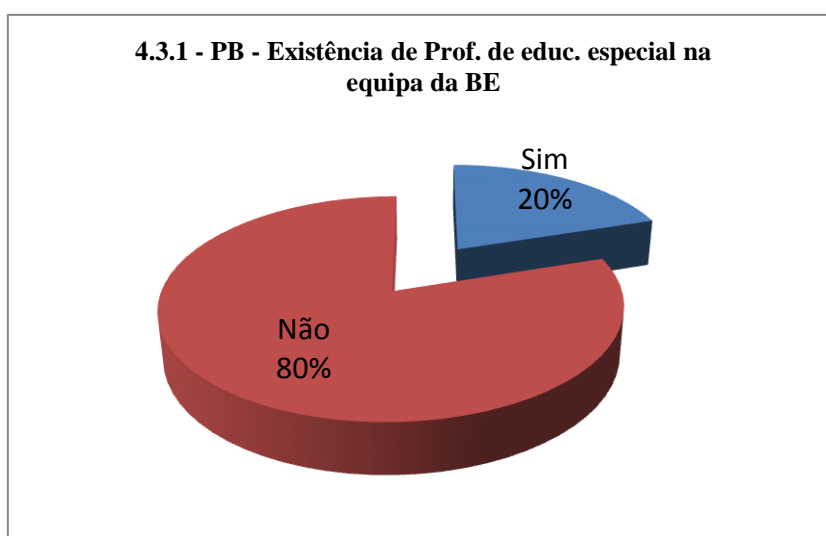


Gráfico 11 – Professores de educação especial na equipa da BE

Verificamos que, de entre as BEs com equipa constituída, a esmagadora maioria não integra qualquer professor de educação especial.

Tal situação pode revelar que a articulação e o trabalho de parceria entre o PB e os professores de educação especial ainda está longe de ser uma realidade. Ou seja, para a BE, a promoção da escola inclusiva ainda não é uma prioridade, e/ou os professores de educação especial ainda não descobriram o potencial da BE na promoção da escola inclusiva.

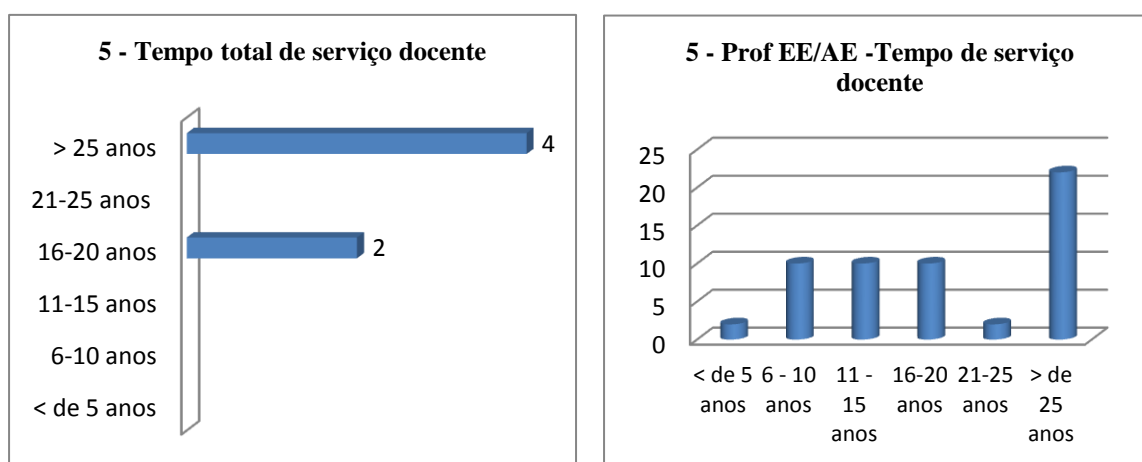


Gráfico 12 e gráfico 13 – Tempo de serviço docente dos professores inquiridos

Verifica-se, que os PBs possuem já uma grande experiência profissional. Tal situação não significa, forçosamente, garantia de bom desempenho no âmbito da missão da BE, se não se tratar de um PB com formação específica; pois a grande evolução e dinamismo no conceito de BE tem acontecido nos últimos tempos.

Contrariamente, os professores de educação especial distribuem-se pelos vários intervalos etários, no entanto, a maioria encontra-se também no grupo dos professores com maior experiência profissional. Isto significa que a inferência anterior também é válida para estes profissionais.

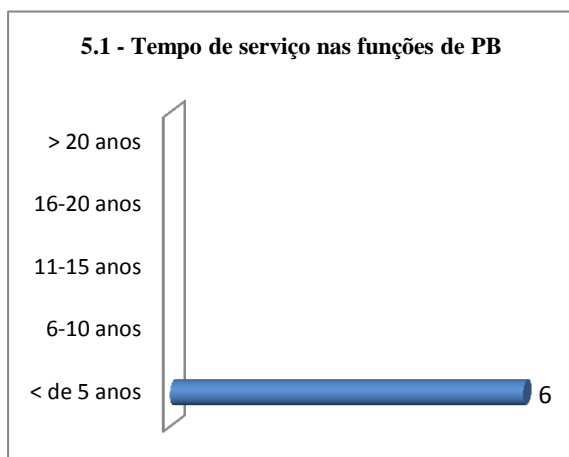


Gráfico 14 – Tempo de serviço nas funções de PB

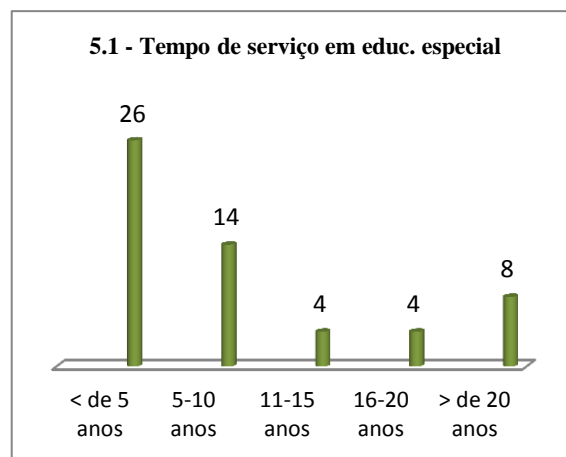


Gráfico 15 – Tempo de serviço em educação especial

Constatou-se que a totalidade dos PBs possui menos de 5 anos de serviço nestas funções. Na educação especial a situação é bem diferente, pois apesar de um elevado número de docentes estarem nessas funções há menos de 5 anos, a maioria tem mais experiência profissional.

O exercício de PB é bastante recente relativamente ao exercício de professor de educação especial.

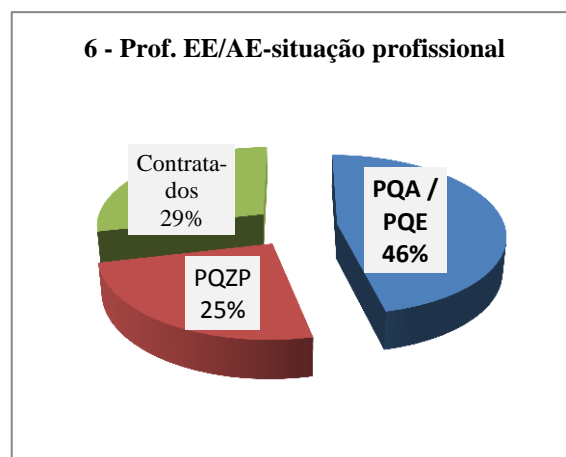
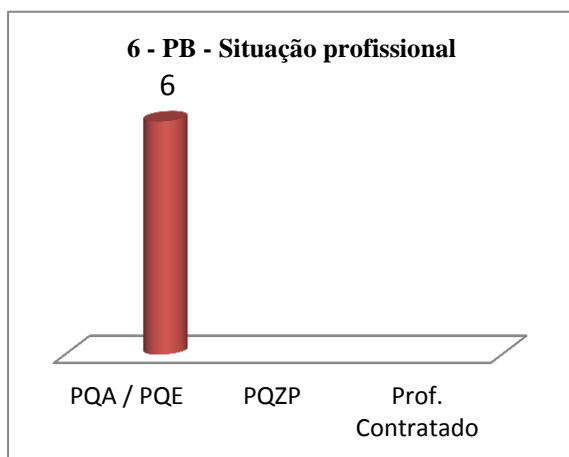


Gráfico 16 e gráfico 17 – Situação profissional dos docentes

Também em relação à «situação profissional» a situação é bem diferente nos dois grupos de professores. Enquanto os PBs são profissionais que possuem uma situação estável, ou seja, já pertencem ao QA/QE; os professores de educação especial/apoios educativos apresentam uma situação profissional mais incerta, pois a maioria pertence ao QZP ou é contratado.

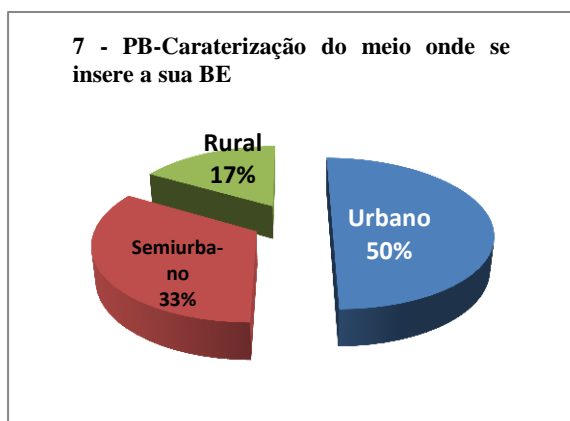


Gráfico 18 – Caraterização do meio onde se insere a BE

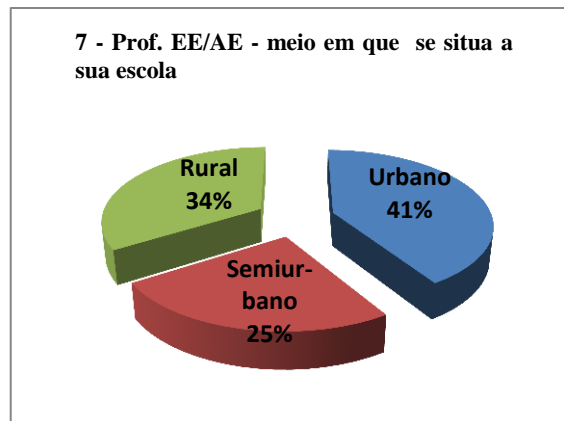


Gráfico 19 – Caraterização do meio onde se insere a escola

Verifica-se que as bibliotecas escolares se situam, tendencialmente, nas escolas situadas em meios mais urbanos, ou se semiurbanos. É de salientar que das bibliotecas escolares existentes no concelho de Amarante, apenas uma se situa em meio rural e que serve todos os níveis de ensino.

Talvez possamos concluir, sem querer, de forma alguma, diminuir a importância de todas estas bibliotecas escolares, que aquela que se encontra situada em meio rural, seja a que traz mais benefícios à população que serve, pois constitui o único centro de recursos de que os alunos e professores se podem servir.

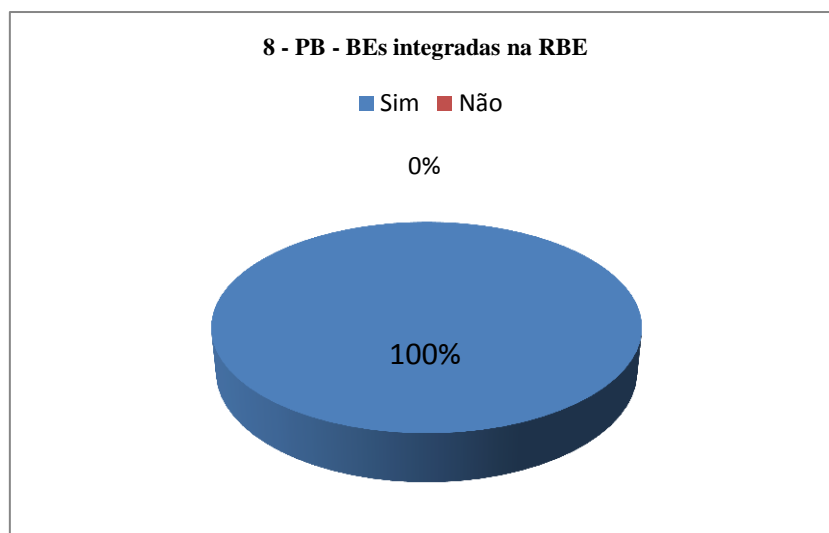


Gráfico 20 – Bibliotecas escolares integradas na RBE

Constata-se que todas as bibliotecas escolares se encontram integradas na rede das bibliotecas escolares.

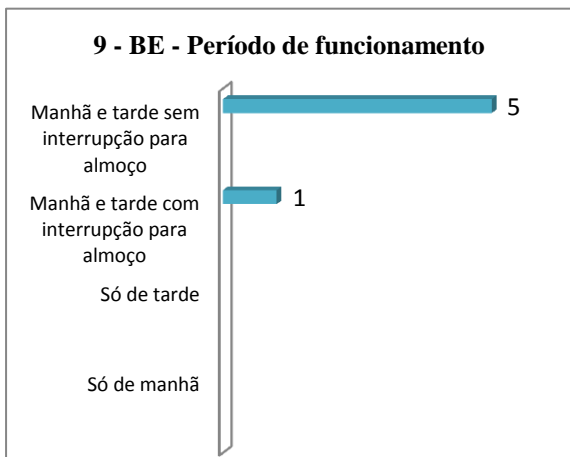


Gráfico 21 – Período de funcionamento da BE

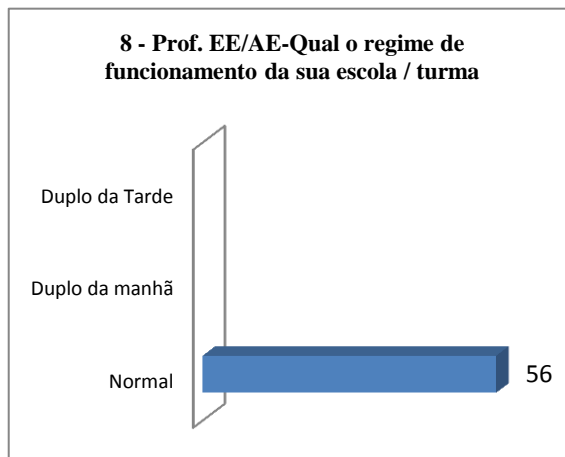


Gráfico 22 – Período de funcionamento da turma / escola

Verifica-se que a grande maioria das bibliotecas escolares funciona ao longo do dia, sem interrupção. Verifica-se também que esta é a opção mais consentânea com o horário de funcionamento praticado pelas escolas, pois a totalidade pratica «horário normal», ou seja, as turmas têm atividades no período da manhã e no período da tarde.

Neste contexto o funcionamento da biblioteca escolar durante o período de almoço é extremamente importante para a população escolar.

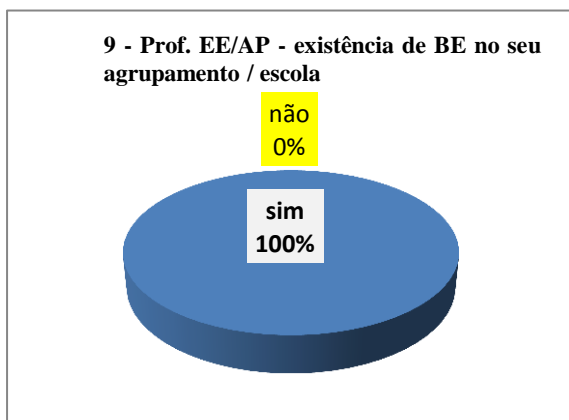


Gráfico 23 – Existência de BE na escola e / ou escola

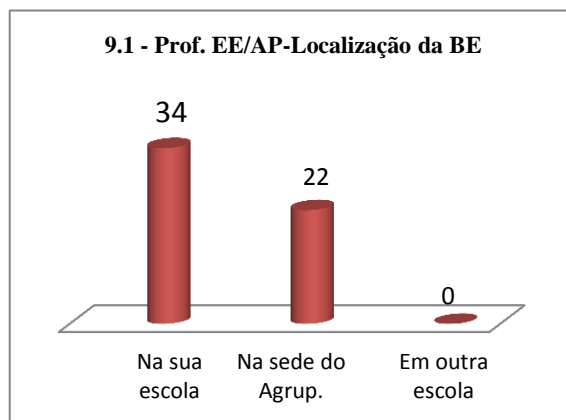


Gráfico 24 – Localização da BE mais próxima

Apesar da maioria dos professores e alunos possuírem BE na sua escola, um número muito significativo da população escolar para poder usufruir destes recursos e potencialidades têm de se deslocar à sede do agrupamento. Atendendo a que nesta região os meios de transporte são escassos e as distâncias significativas, podemos concluir que há um número significativo de alunos (pois os professores têm sempre outros meios) que têm o acesso a este recurso muito condicionado.

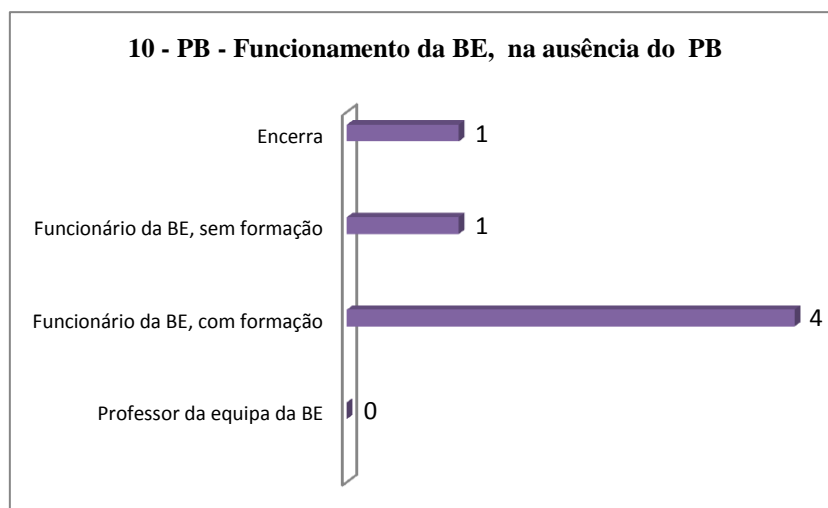


Gráfico 25 – Funcionamento da BE na ausência do PB

Constata-se que a maioria das BEs possui funcionário com formação específica que assegura o funcionamento da BE quando o PB não está. Apenas uma delas encerra na ausência do PB, no entanto, é de referir que atendendo ao facto de que os PB têm outras funções atribuídas, o tempo em que o este não está na BE é significativo.

É ainda de salientar, porque nos parece uma questão digna de registo, que nenhuma das BEs seja assegurada por professores da equipa, aquando da ausência do PB.

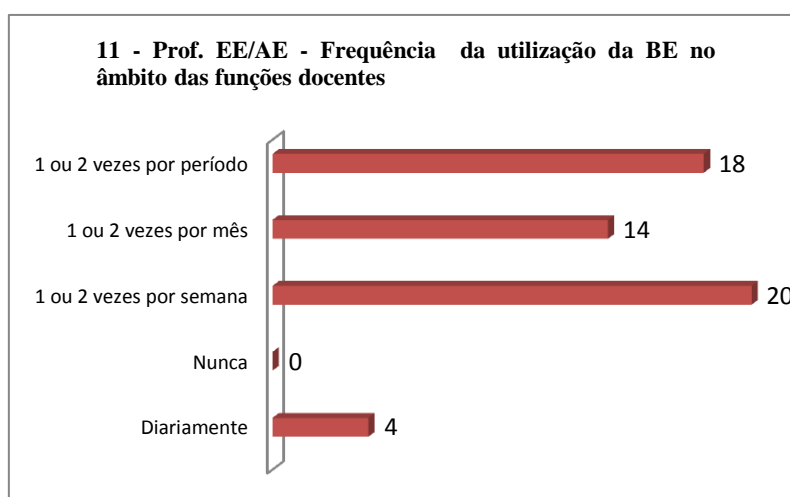


Gráfico 26 – Frequência do uso da BE no âmbito das funções docentes

Constata-se que a maioria dos professores de educação especial utiliza a BE apenas 1 ou 2 vezes por mês, ou com uma periodicidade ainda inferior. Aliás, um grupo bastante elevado fá-lo apenas 1 ou 2 vezes por período.

Pensamos que esta situação evidencia bem que os professores de educação especial ainda não compreenderam o papel da BE na consolidação da escola inclusiva, ou talvez o grupo de alunos com NEE ainda não tenha despertado a atenção dos PBs, e estes ainda não tenham conseguido passar a mensagem sobre as potencialidades da BE, a este grupo específico.

PB - Recursos existentes na BE que permitem apoiar o trabalho com alunos com NEE					
Recursos / equipamentos	Existência		Quantidade		
	Sim	Não	Insuf.	Suf.	Boa
Leitor de vídeo	5	1		5	
Leitor de CDs	6		1	5	
Leitor de DVD	6			6	
Livros	6			6	
Jornais / revistas	6		2	4	
Vídeos	6		1	4	1
CDs – música	6		1	4	1
CDs multimédia	4	2		4	
DVDs	5	1		3	2
CDs / DVDs / Vídeos – com legenda em “ling. Gestual”		6			
Mapas		6			
Cartazes / Imagens	3	3		3	
Documentos ampliados e/ou em braile		6			
Indicações em braile		6			
Espaço para os recursos / equipamentos			1	4	1

Tabela 3 – Recursos existentes na BE para apoiar o trabalho com alunos com NEE, segundo os PBs

Constata-se que os professores bibliotecários consideram que nenhuma das bibliotecas escolares possui documentos ou indicações específicas para alunos com NEE, nomeadamente com deficiências sensoriais.

Esta constatação vem dar credibilidade à inferência assinalada na análise da questão anterior, na qual referimos que a educação especial ainda não descobriu as potencialidades da biblioteca escolar no âmbito da consolidação da escola inclusiva, e/ou a biblioteca escolar também não assumiu a necessidade de “chamar” a educação especial para sua parceira.

Prof. EE/AE - Recursos existentes na BE que permitem apoiar o trabalho com alunos com NEE						
Recursos / Equipamentos	Existência			Quantidade		
	Sim	Não	Não sabe	Insuf.	Suf.	Boa
Leitor de vídeo	42		14	4	32	6
Leitor de CD's	44		12	4	34	6
Leitor de DVD	44		12	6	32	6
Espaço para estes equipamentos				12	38	6
Livros	50		6	4	40	6
Jornais / Revistas	42	6	8	2	30	10
Vídeos	42	2	12	4	30	8
CD's – Música	42	2	12	4	34	4
CD's multimédia	40	2	14	6	30	4
DVD's	44	2	10	4	30	10
CD's / DVD's - com linguagem gestual	20	12	24	4	14	2
Mapas	36	2	18	2	32	2
Cartazes / Imagens	32	2	22	2	28	2
Ampliados em braile	10	10	36	4	6	0
Indicações em braile	8	10	38	4	4	0
Espaço para estes equipamentos				6	44	6
Prof. Bibliotecário	48	4	4	42	4	10
Funcionário	38	10	8	2	28	8

Tabela 4 – Recursos existentes na BE para apoiar o trabalho com alunos com NEE, segundo os professores de educação especial

PB - Deficiências ao nível dos recursos humanos e materiais que estão a dificultar o trabalho nas BEs				
Recursos	Discordo	Indeciso	Concordo	Concordo totalmente
Inexistência de equipamentos tecnológicos atualizados		4	2	
Recursos multimédia desatualizados		3	3	
Recursos multimédia desatualizados e desadequados a alunos com NEE			6	
Recursos documentais desatualizados		3	3	
Recursos documentais desatualizados e desadequados a alunos com educação especial		4	2	
Diversidade de recursos disponíveis		5	1	
Diversidade de recursos disponíveis e adequados a alunos com NEE		4	2	
Inexistência de competências tecnológicas por parte da equipa da BE	3	2	1	
Falta de motivação por parte dos elementos da equipa da BE	5	1		
Falta de apoio por parte da equipa PTE	4	1	1	
Falta de apoio por parte dos órgãos de gestão da escola	6			
Falta de estratégia integrada de escola/agrupamento (referência ao PEE, nomeadamente a uma visão de «escola inclusiva»)	6			

Tabela 5 – Deficiências nos recursos humanos e materiais que dificultam o trabalho na BE

Observa-se aqui uma discrepância entre os professores bibliotecários e os professores de educação especial relativamente à respetiva opinião sobre os recursos existentes na BE com vista a apoiar o trabalho com alunos portadores de NEE. É ainda de salientar que os professores bibliotecários apresentam muitas dúvidas relativamente à questão colocada sobre as «deficiências ao nível dos recursos humanos e materiais que estão a dificultar o trabalho nas bibliotecas escolares».

Assim, uma questão se nos levanta: Será que os professores bibliotecários estão preparados e sensibilizados para a promoção da escola inclusiva?

Da mesma forma, os professores de educação especial apresentam um assinalável “desconhecimento” sobre os recursos existentes na BE, que permitam apoiar o trabalho com alunos portadores de NEE.

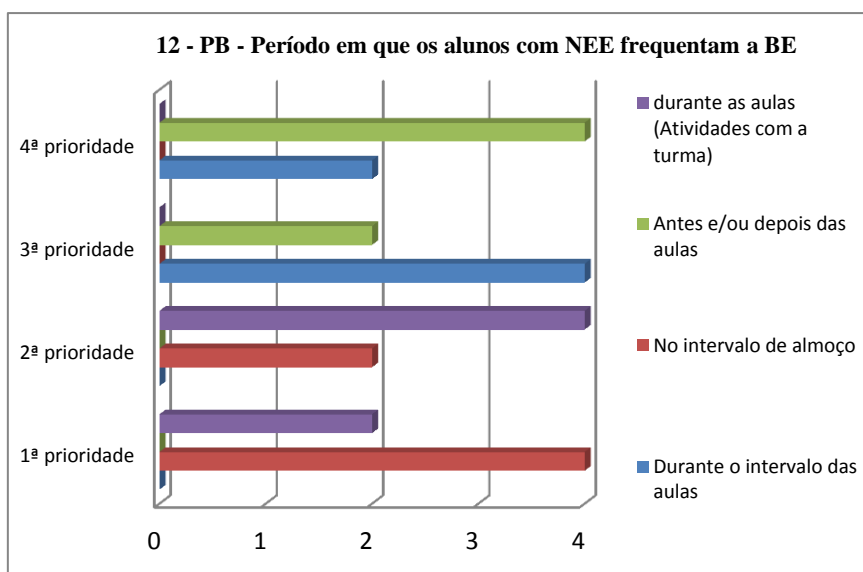


Gráfico 27 – Período de maior frequência da BE, segundo os PBs

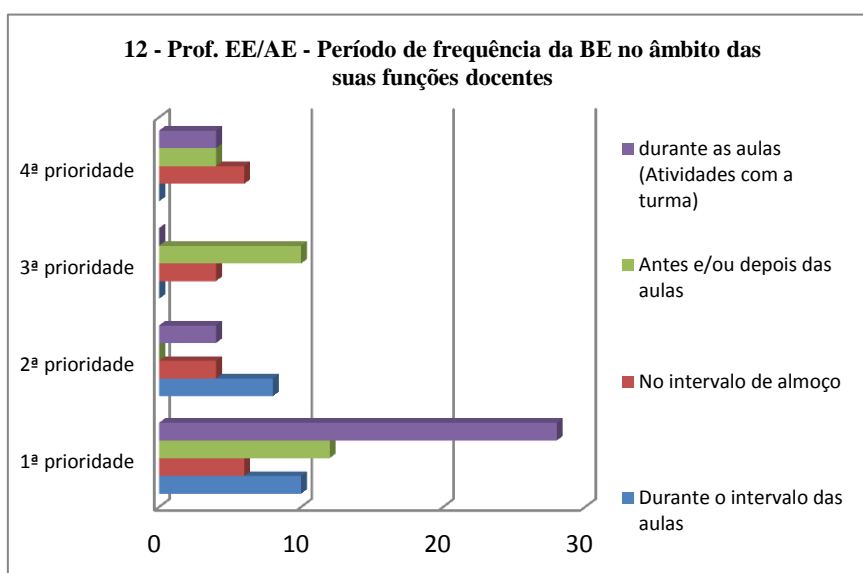


Gráfico 28 – Período de maior frequência da BE, pelos professores de educação especial

Verifica-se que, segundo os PBs, os períodos em que os alunos com NEE frequentam com maior assiduidade a BE, é «no intervalo de almoço», enquanto os professores de educação especial usam a BE, no âmbito das suas funções docentes, principalmente durante as aulas, em atividades com os restantes elementos da turma.

Verifica que os professores de educação especial não têm ainda o hábito de utilizarem a BE, por iniciativa própria.

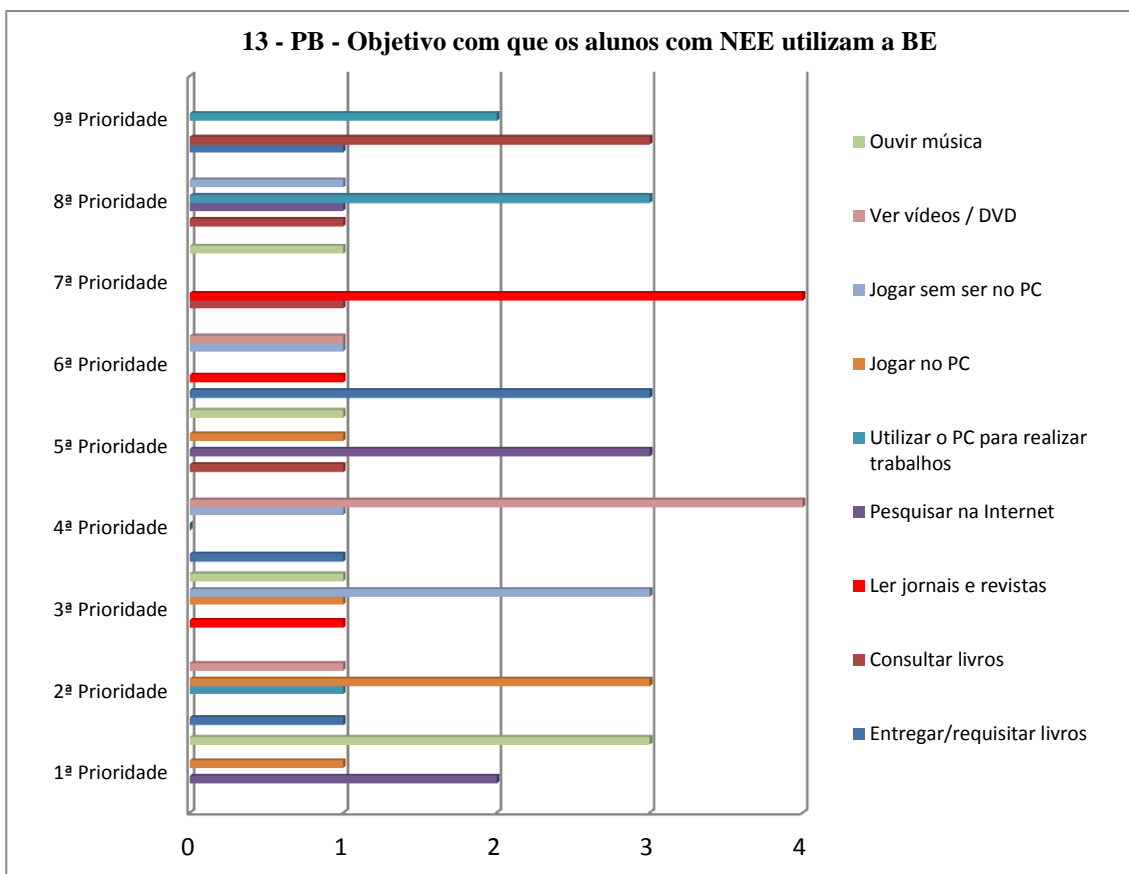


Gráfico 29 – Objetivo com que os alunos de NEE frequentam a BE, segundo os PBs

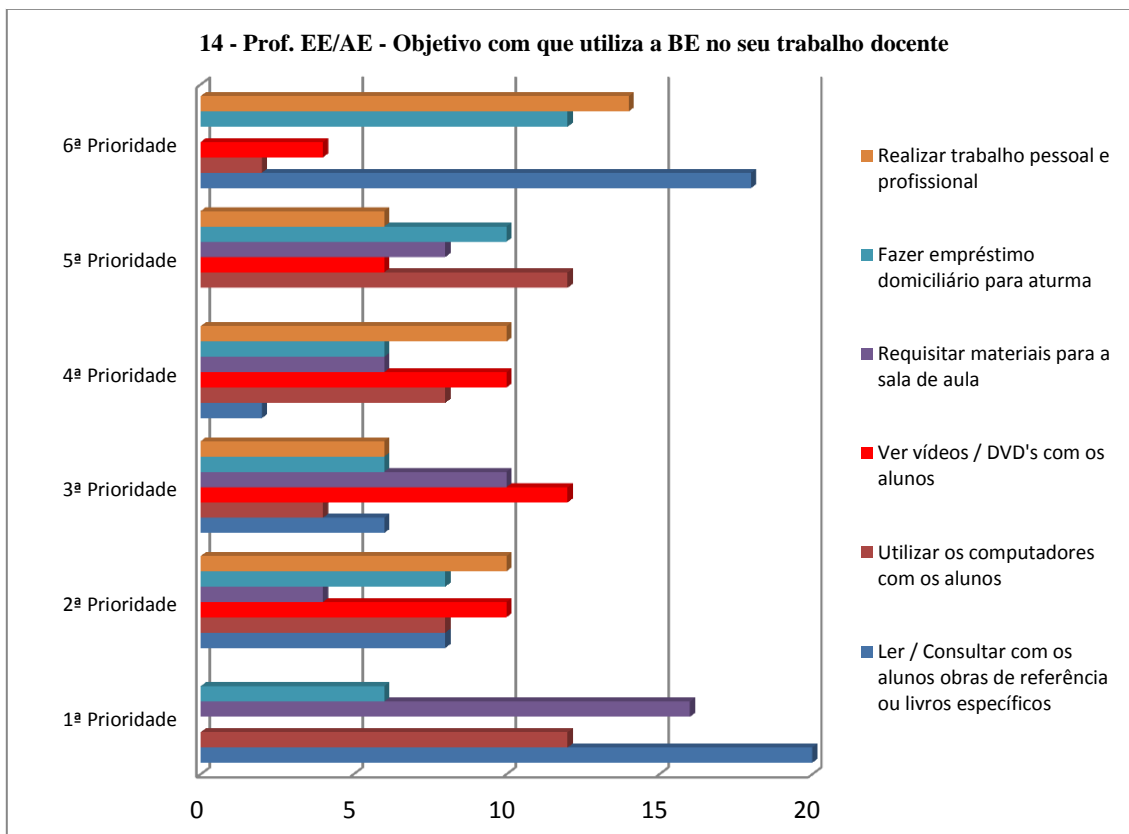


Gráfico 30 – Objetivo com que os professores de educação especial frequentam a BE, no âmbito do seu trabalho.

No aspeto referido nestes dois últimos gráficos, verifica-se que, segundo os professores bibliotecários, os alunos com NEE frequentam a biblioteca escolar fundamentalmente para «ouvir música» e para «jogar no PC»; verificando-se também que a razão pela qual procuram menos a biblioteca escolar é para «utilizarem o PC para realizar trabalhos» e para «consultar livros».

Pensamos que esta atitude continua a revelar a pouca utilização que os professores de educação especial fazem da biblioteca escolar, em contexto de ensino/aprendizagem, o que se vai refletir nos hábitos dos alunos.

Por outro lado, os professores de educação especial utilizam a biblioteca escolar fundamentalmente para «ler/consultar com os alunos obras de referência ou livros específicos», ou ainda para requisitar materiais para a Sala de Aula

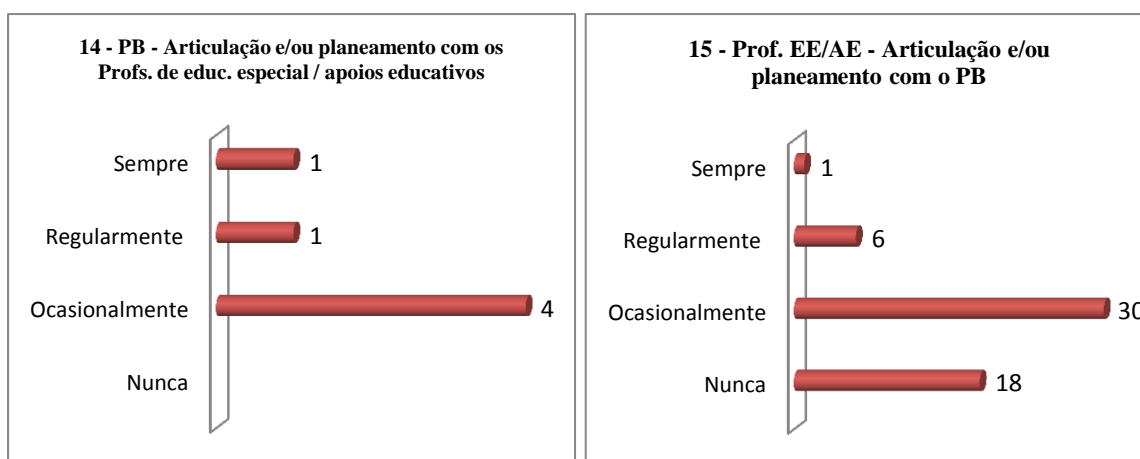


Gráfico 31 e gráfico 32 – Articulação e planeamento de atividades entre os professores de educação especial e os PBs

Os professores bibliotecários assumem que apenas, de forma ocasional, articulam / planeiam com os professores de educação especial. Ou seja, ainda não veem o professor de educação especial como um parceiro e não criaram o hábito de promoverem reuniões regulares com vista a um trabalho colaborativo.

A mesma resposta se verificou quando se colocou a mesma questão aos professores educação especial.

Verificar que, efetivamente, BE e educação especial ainda não se veem como parceiros que muito podem “ganhar” com um trabalho colaborativo, ou seja, há neste “campo” um longo trabalho a desenvolver.

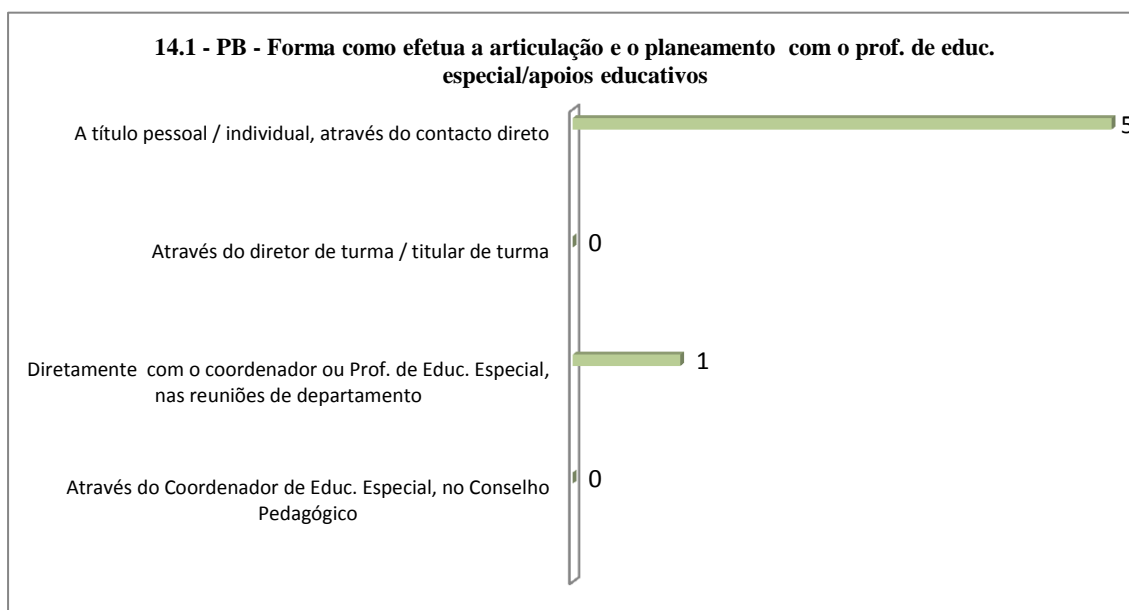


Gráfico 33 – Forma de efetuar o planeamento e a articulação com os professores de educação especial

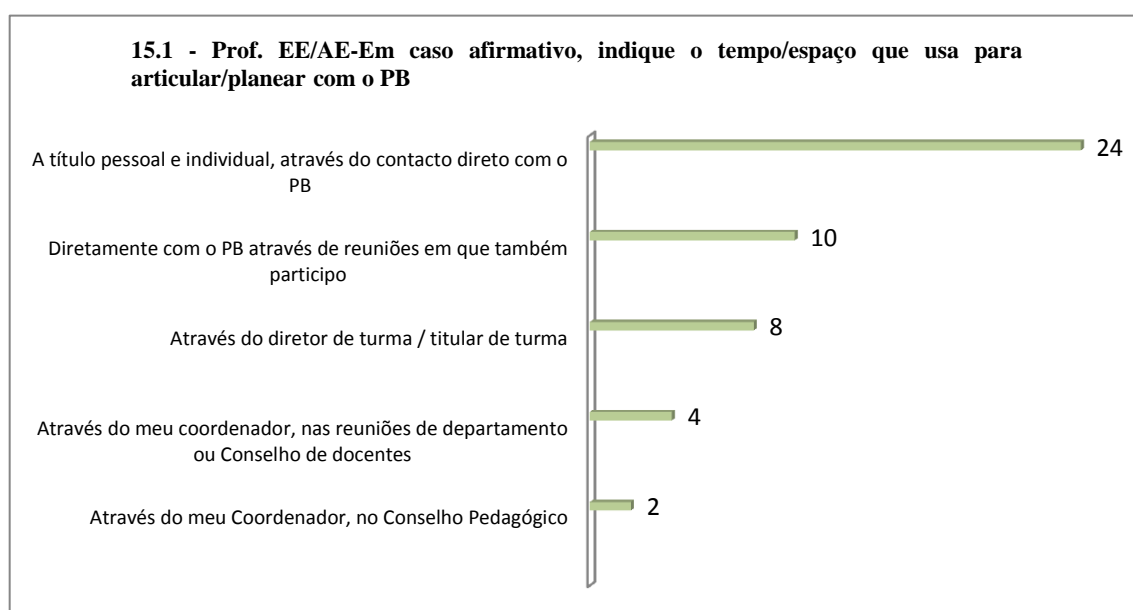


Gráfico 34 – Forma de efetuar o planeamento e a articulação com o PB

Relativamente a este ponto, os professores bibliotecários referem que o seu contacto com os professores de educação especial é feito quase exclusivamente a título individual / pessoal e através de um contacto direto.

Esta situação é confirmada pelos professores de educação especial, quando questionados sobre o mesmo assunto.

Verifica-se assim que o trabalho de cooperação entre os professores de educação especial e professores bibliotecários não é uma prática corrente nem está implementado ou previsto do nos documentos orientadores do agrupamento de escolas.

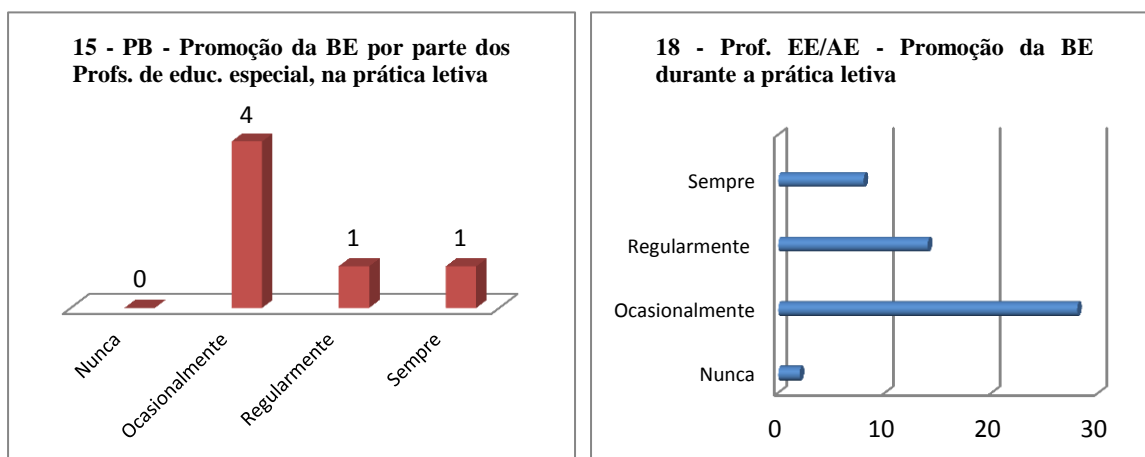


Gráfico 35 e gráfico 36 – Promoção da BE, por parte dos professores de educação especial, durante a prática letiva.

Verifica-se que os professores bibliotecários consideram que os professores de educação especial, apenas de forma ocasional, promovem a biblioteca escolar na sua prática letiva. Esta situação é confirmada pelos próprios professores de educação especial.

À medida que a análise ao questionário avança, vai aumentando a convicção de que o trabalho colaborativo entre a biblioteca escolar e o serviço de educação especial, nas escolas, é ainda uma miragem.

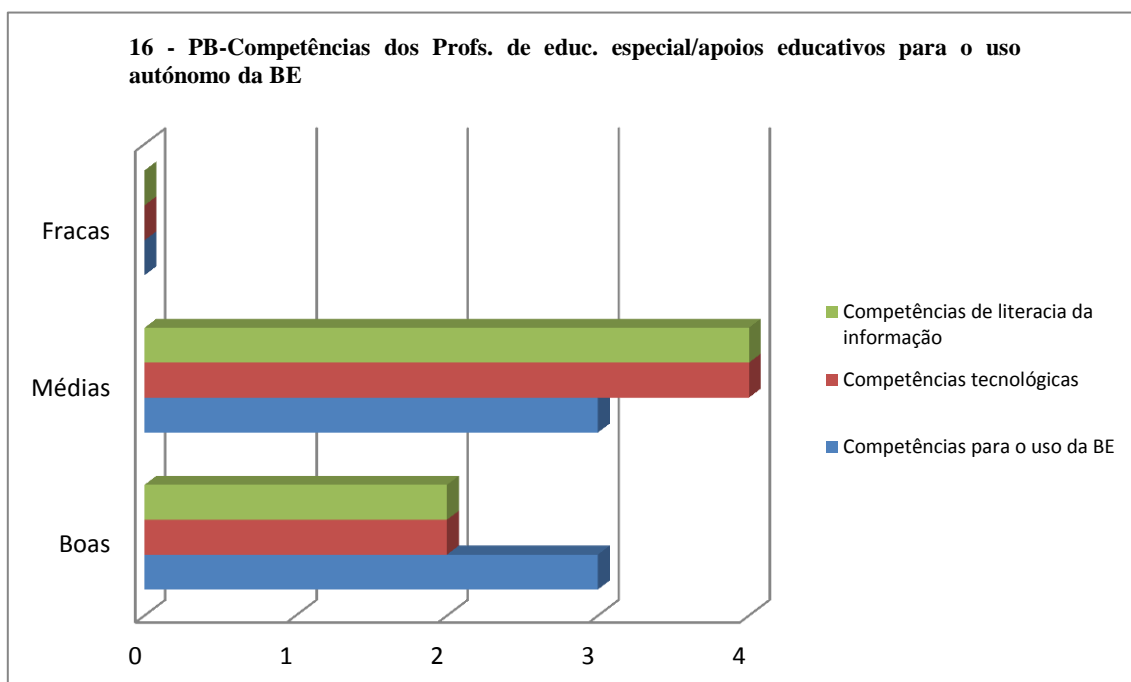


Gráfico 37 – Competências dos professores de educação especial para o uso autónomo da BE, segundo o PB

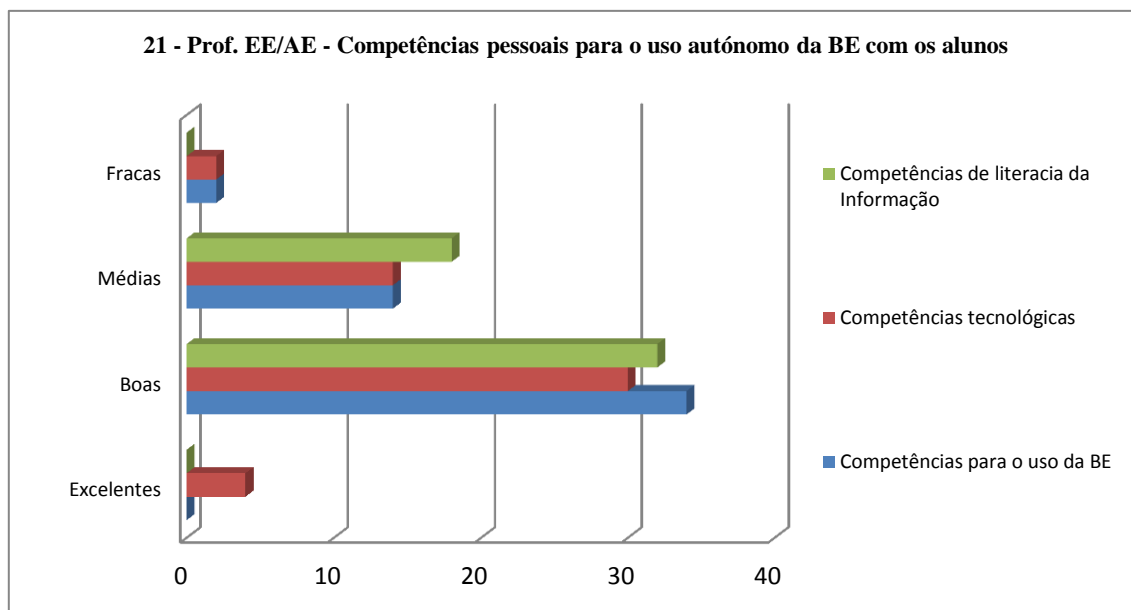


Gráfico 38 – Como avaliam os professores de educação especial as suas competências para o uso autónomo da BE

Relativamente a esta questão, os professores bibliotecários consideram que os professores de educação especial possuem, de modo geral, competências bastante razoáveis para o uso autónomo da biblioteca escolar.

Por seu turno, a maioria dos professores de educação especial consideram-se com “boas” competências para o uso autónomo da BE.

Vemos assim, que o uso da biblioteca escolar, por parte dos professores de educação especial, é uma questão de opção e/ou de sensibilização e não uma questão de falta de competências para a sua utilização e exploração.

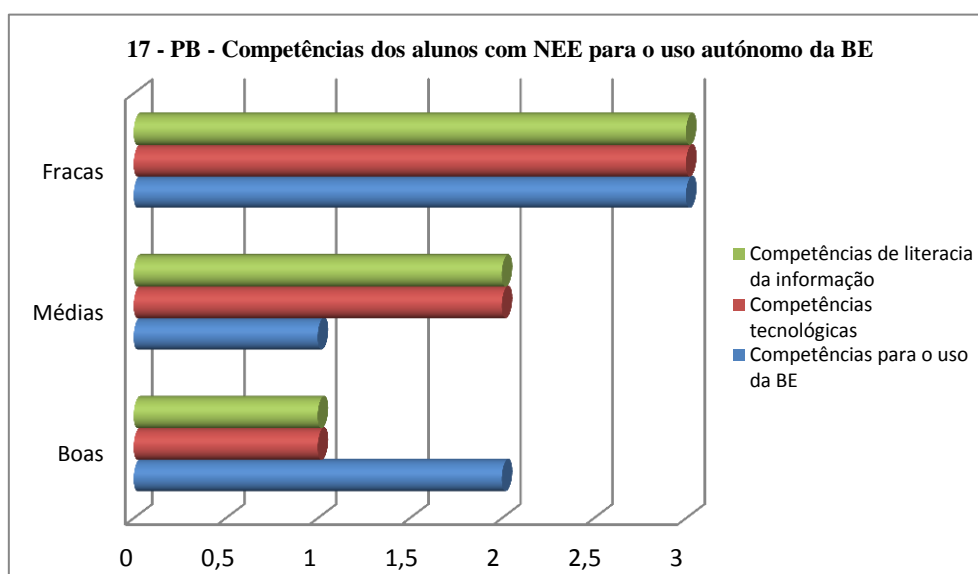


Gráfico 39 – Competências dos alunos com NEE, para o uso autónomo da BE, segundo o PB

Os PBs consideram que, de forma geral, as competências dos alunos com NEE para o uso autónomo da BE, São «baixas».

Este facto estará relacionado com as dificuldades inerentes às suas NEE, ou à baixa utilização da BE, por parte da educação especial?

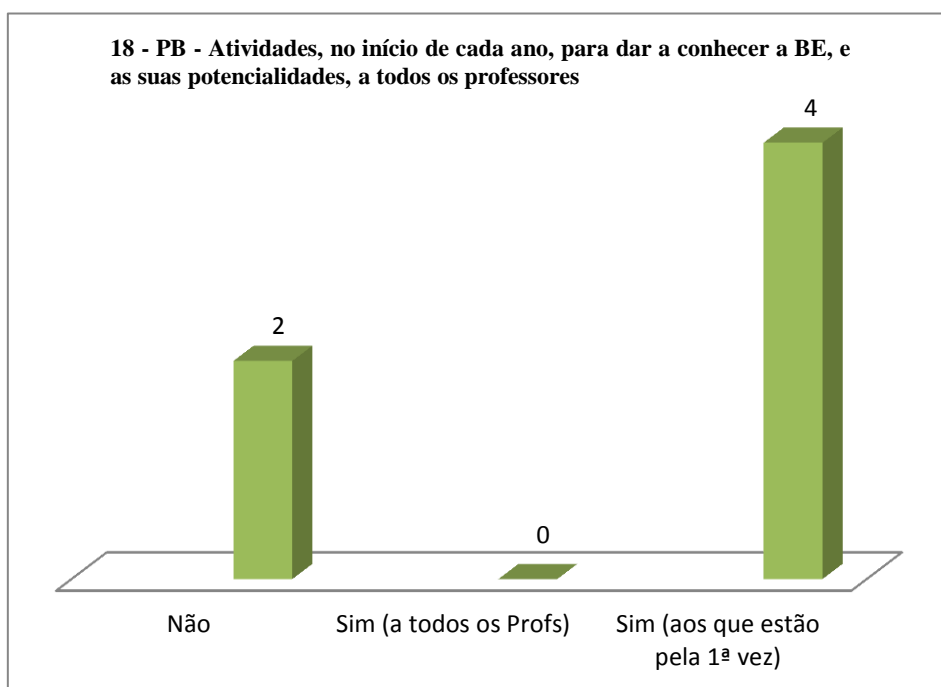


Gráfico 40 – Divulgação da BE e das suas potencialidades

No início de cada ano escolar, os PBs costumam dar a conhecer a BE e as suas potencialidades, apenas aos professores que estão no agrupamento pela primeira vez.

Desta forma, os professores que não estiverem presentes nesta iniciativa não têm uma segunda oportunidade!

Mais uma vez se verifica que é necessário alterar atitudes e implementar normas que conduzam a um trabalho colaborativo cada vez mais concreto e eficaz.

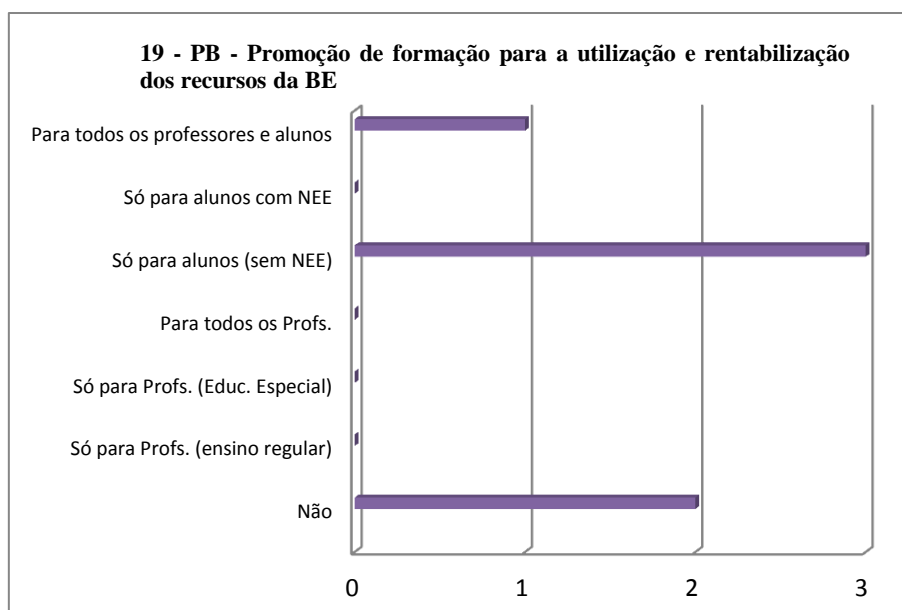


Gráfico 41 – Promoção de formação para a rentabilização dos recursos da BE

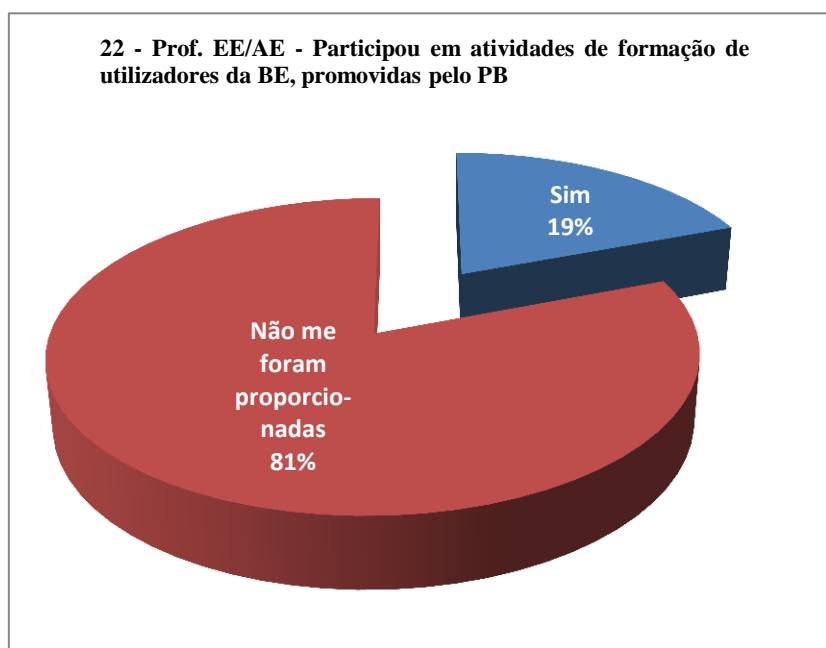


Gráfico 42 – Participação em formação para a rentabilização dos recursos da BE

Metade dos PBs preparou atividades de formação apenas para os alunos sem NEE. Da mesma forma, uma grande percentagem não promove qualquer formação com vista à utilização e rentabilização dos recursos da BE.

Isto é confirmado pelos professores de educação especial quando 81% afirmam que o PB não lhe proporcionou atividades de formação sobre a utilização da BE.

Esta situação não nos causa qualquer surpresa tendo em consideração a ausência de trabalho colaborativo entre estes dois grupos, que até este ponto foi verificado.

20 – PB - Classifique a BE da sua escola relativamente aos seguintes itens:				
	Pouco	Razoavelmente	Muito	Muitíssimo
a) Proporciona recursos fundamentais para apoiar o trabalho dos alunos, nomeadamente os alunos com NEE		5		1
b) Tem-se afirmado como um contexto de trabalho que une a equipa dos profs. de educ. especial / apoios educativos	3	1	1	1
c) Tem-se afirmado como um contexto de trabalho que une a equipa dos professores de educação especial / apoios educativos com os restantes professores.	3	1	1	1
d) Tem proporcionado um ambiente que permite desenvolver, no local, trabalho com todo o tipo de alunos, nomeadamente com NEE	3		2	1
e) Tem promovido o desenvolvimento da autonomia e da capacidade de iniciativa dos alunos com NEE	3		2	1
f) Tem promovido o desenvolvimento das capacidades cognitivas dos alunos com NEE	3		2	1
g) Tem promovido o desenvolvimento de competências sociais dos alunos com NEE		3	2	1

Tabela 6 – Contribuição da BE no desenvolvimento de competências em alunos com NEE

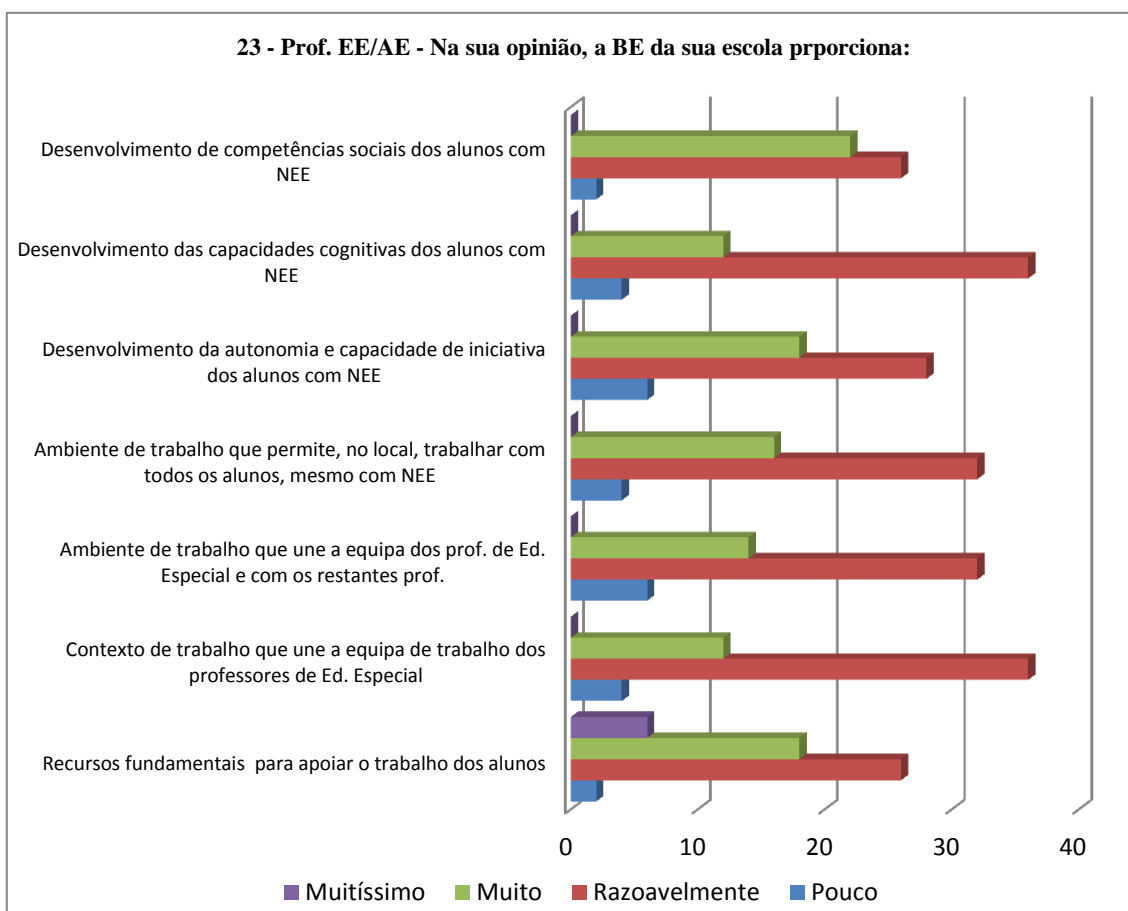


Gráfico 43 – Opinião dos profs. de educação especial relativamente às competências que a BE desenvolve em alunos com NEE

Em relação a esta questão, todos os professores, de forma geral, estão convencidos das potencialidades e benefícios da utilização da biblioteca escolar, por parte dos professores de educação especial e dos alunos com NEE.

Embora nestes dois grupos existam alguns professores que consideram que estes benefícios são baixos, estes representam uma percentagem bastante baixa.

Assim, continuamos a defender que urge promover a colaboração e o trabalho em equipa entre estes dois grupos de professores. Se ambos reconhecem que há benefícios nesse trabalho em equipa, o que faltará para que este se inicie?

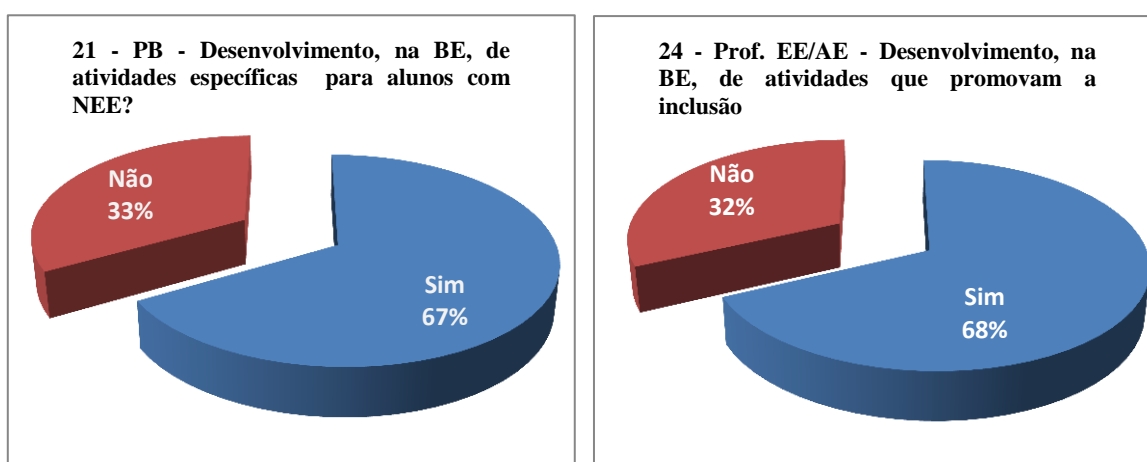


Gráfico 44 e gráfico 45 – Opinião dos professores sobre a promoção da escola inclusiva com base nas atividades promovidas pela BE

Verifica-se que os professores bibliotecários, na sua larga maioria, consideram que desenvolvem atividades específicas para alunos com NEE. Situação que não é desmentida pelos professores de educação especial, ao afirmarem que 68% das atividades desenvolvidas na biblioteca escolar promovem a inclusão.

Tal situação parece, à primeira vista, uma situação digna de registar. No entanto, tal situação merece-nos um reparo que se prende com o facto de tais atividades serem organizadas sem a parceria dos professores de educação especial, isto tendo em consideração o que foi afirmado até agora relativamente ao trabalho colaborativo entre dois grupos de professores.

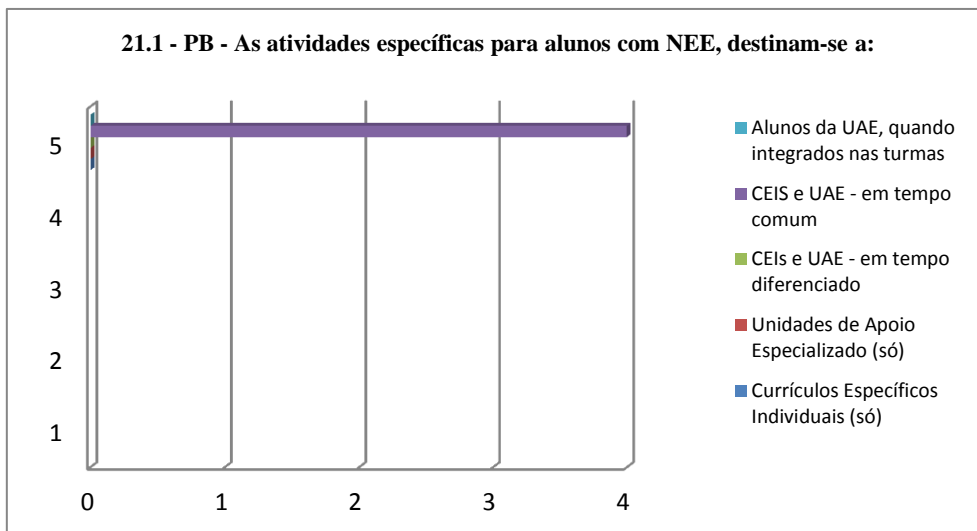


Gráfico 46 – Alunos que usufruem das atividades específicas programadas para os portadores de NEE

Dos PBs que desenvolvem atividades específicas para alunos com NEE, todos afirmaram que estas se destinam a alunos com currículo específico individual e a alunos das unidades de apoio especializado, quando integrados nas respetivas turmas.

Verificamos assim, que os PBs apenas preparam algumas atividades para alunos com NEE porque a tal são “obrigados”, uma vez que hoje, com a implementação da escola inclusiva, cada vez mais a generalidade das turmas contém alunos com NEE.

Vemos assim confirmada a necessidade urgente de implementar de forma regular o trabalho colaborativo entre PBs e Professores de educação especial para o bem dos alunos com NEE e do sistema educativo.

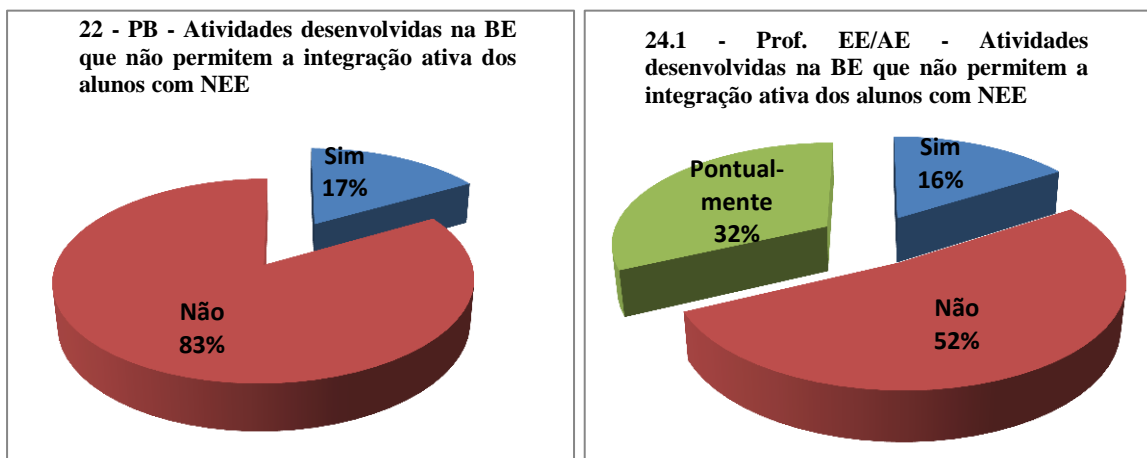


Gráfico 47 e gráfico 48 – Atividades desenvolvidas na BE que não permitem a integração ativa de alunos com NEE

A grande maioria dos PBs referiu que as atividades desenvolvidas nas suas BEs não impedem a integração ativa dos alunos com NEE/limitações. Os professores de educação especial apontam uma visão que não difere muito dos PBs. Isto significa que, apesar de tudo, os PBs têm a preocupação de que os alunos com NEE, quando integrados em atividades da BE mantenham uma participação ativa.

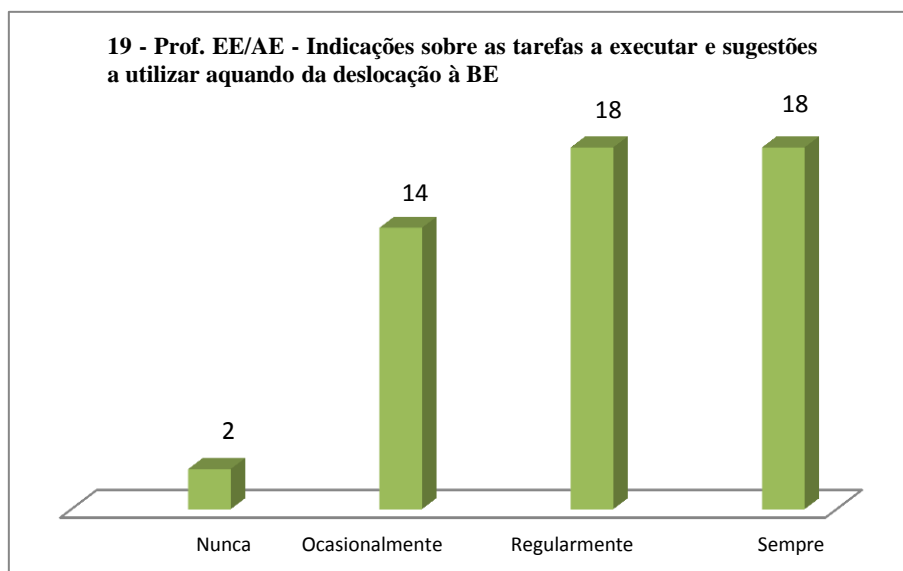


Gráfico 49 – Existência de indicações, aos alunos, para as tarefas a realizar na BE

Constata-se que os professores de educação especial nem sempre preparam de forma conveniente as deslocações à BE.

Esta é uma situação que importa alterar, pois sem uma boa preparação os alunos vão sentir-se “perdidos” na BE e acabam por não perceber os seus verdadeiros benefícios.

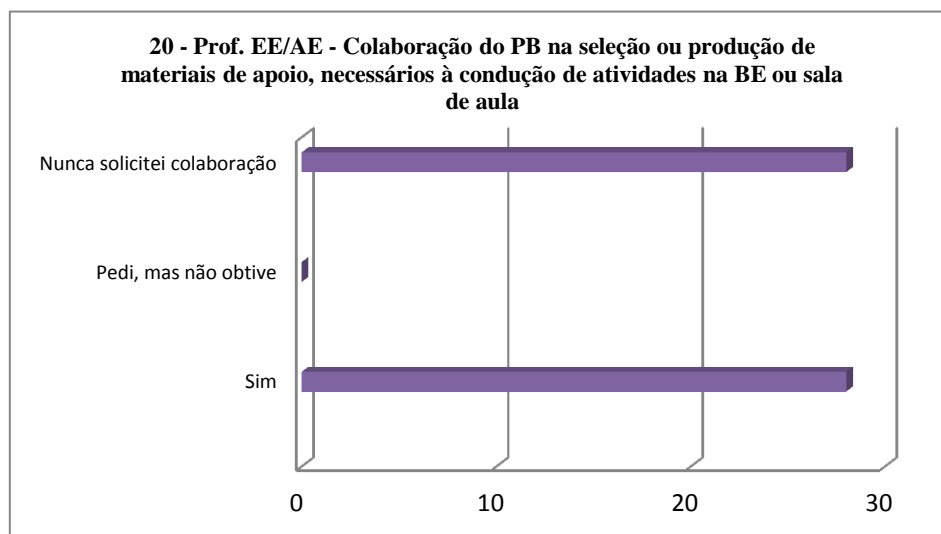


Gráfico 50 – Colaboração do PB na seleção e produção de materiais pedagógicos

Verifica-se que os professores de educação especial não adquiriram ainda o hábito de solicitar a colaboração do professor bibliotecário para a seleção ou produção de materiais necessários ao desenvolvimento de atividades com os alunos portadores de NEE.

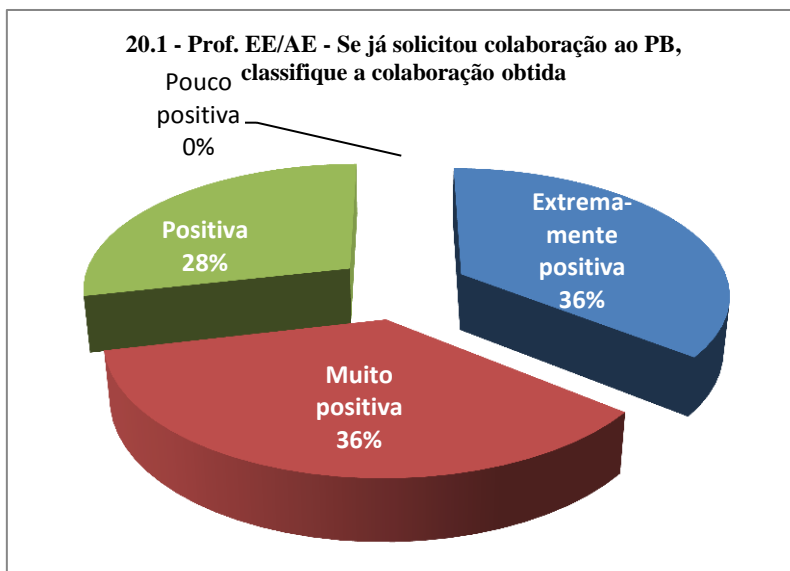


Gráfico 51 – Classificação da colaboração prestada pelo PB

Todos os professores que solicitaram colaboração obtiveram-na. Esta colaboração do professor bibliotecário foi considerada, de forma geral, muito positiva.

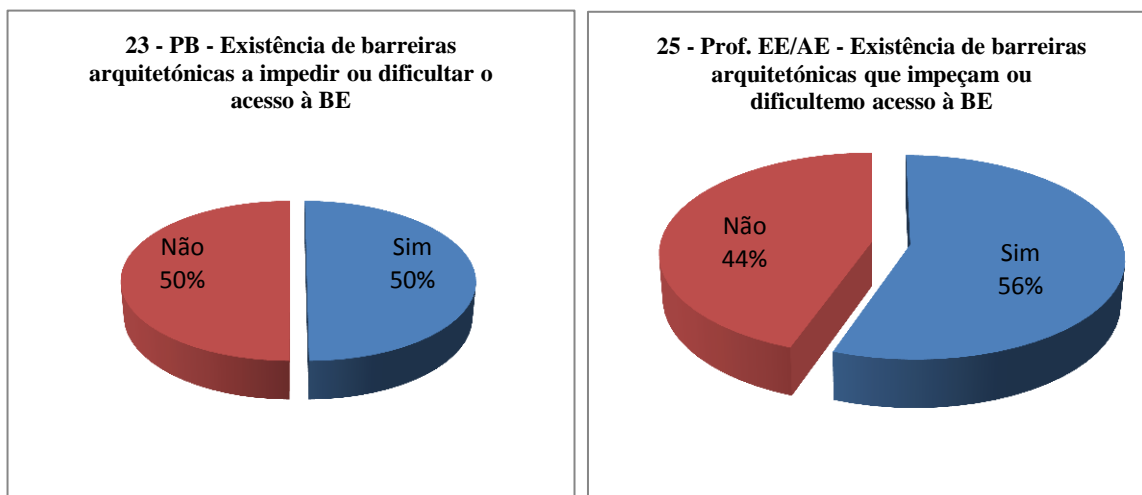


Gráfico 52 e gráfico 53 – Existência de barreiras arquitetónicas que impeçam ou dificultem o acesso à BE

Os professores de educação especial e os bibliotecários são unânimes em considerar que metade, ou mais, das bibliotecas escolares possuem barreiras arquitetónicas, o que dificultam o respetivo acesso, nomeadamente a alunos com dificuldades ou limitações motoras. Isto tendo em consideração que a barreira arquitetónica referida por todos os intervenientes neste estudo foi as «escadas» que obrigam a que os alunos com mobilidade limitada sejam transportados por colegas ou funcionários.

A questão da localização da biblioteca escolar e respetivos acessos representam sempre uma questão fundamental.

Reflexões Finais

A luta contra séries de dificuldades da vida é inevitável, mas se, em vez de fugirmos, enfrentarmos as provas inesperadas e, muitas vezes, injustas com que nos deparamos, acabamos por superar os obstáculos e alcançarmos vitória, isto é, a auto-realização existencial, a maturidade.

Mesquita 2006: 22

O complicado e contraditório discurso da Inclusão tem tomado, nas últimas décadas, uma dimensão significativa em espaços institucionais e sociais, dos quais se salienta a instituição «escola». A relação entre as diversas concepções estabelecidas ao longo dos tempos, desde a exclusão, passando pela aceitação, pela integração até à inclusão, alteraram as políticas sociais e educacionais, originando uma nova ordem social e o compromisso do poder político em gerar ações que efetivamente modifiquem a realidade da exclusão social, constituindo um verdadeiro desafio aos sucessivos governos.

Pensamos ser comumente aceite que o principal meio de modificar uma realidade é através da educação. O discurso para a implementação da educação inclusiva necessita, obrigatoriamente, de trazer associadas ações educativas e de reconhecimento de princípios universais de cidadania, tendo como base o princípio da educação para todos e a das diferenças individuais como um atributo. Na escola inclusiva, ou seja, na escola para TODOS, o processo educativo é um processo social no qual a biblioteca escolar está inserida pelas suas características democráticas e de acesso informacional e cultural, que nos obriga a ter bem presente a referência da UNESCO (1977:14, cit. em Vieira e Pereira, 2007: 4)

A deficiência é uma de entre todas as possibilidades do ser humano portanto, deve ser considerada, mesmo se as suas causas e consequências se modificam como um facto natural que nós mostramos e de que falamos do mesmo modo que o fazemos em relação a todas as outras potencialidades humanas.

O trajeto realizado ao longo deste trabalho emergiu do reconhecimento da ausência de um trabalho colaborativo com continuidade, entre a biblioteca escolar e os docentes de educação especial/apoios educativo. Assim, nesta investigação desenvolvida tentámos, essencialmente, perceber o tipo de relações colaborativas que se estabelecem entre a biblioteca escolar e os docentes de educação especial/apoio

educativo no concelho onde nos inserimos. Percebemos que esta relação colaborativa, indispensável ao sucesso da escola inclusiva e que devia constituir um “marco” na função da biblioteca escolar, bem como um sinal de permanente adaptação às respostas que a sociedade exige à escola, em cada momento, efetivamente não existe ou é muito rudimentar. Desta forma, não damos corpo ao sentir de Veiga e Pereira (2007) que frisa o facto da escola ter necessidade de acompanhar as transformações ao nível social e os avanços tecnológicos que evoluem a uma velocidade incontrolável.

É notório, ao longo da análise efetuada, que apesar de todas as bibliotecas escolares estarem integradas na RBE, dos professores bibliotecários serem profissionais com estabilidade laboral e por isso, com experiência profissional, e ainda, da maioria possuir formação específica, estes não apresentam a iniciativa e a vontade de incluírem a educação especial na sua programação, de a incluir nas suas equipas, em atividades de formação e rentabilização de recursos e na missão da biblioteca escolar dentro da comunidade escolar e social. Não sentem os envolvidos na educação especial, alunos e docentes, como utilizadores normais, regulares, necessários e enriquecedores.

Os professores de educação especial também não são alheios, nem podem ser desresponsabilizados nesta situação. Este “esquecimento” do professor bibliotecário em relação à educação especial é igualmente visível, e na mesma medida, no sentido inverso. Aqui é fundamental não esquecer uma referência UNESCO (1999), que salienta:

Está comprovado que, quando os bibliotecários e os professores trabalham em conjunto, os alunos atingem níveis mais elevados de literacia de aprendizagem, de resolução de problemas e competências no domínio das tecnologias de Informação e comunicação.

Percebe-se assim, que o reconhecimento da biblioteca escolar, e do professor bibliotecário, como suporte no processo educacional dos alunos com NEE não está cimentado. O próprio professor bibliotecário ainda não manifestou uma preocupação significativa com a criação de um acervo especializado que lhe permita estar mais próximo dos professores de educação especial e dos alunos com NEE, que veem a biblioteca escolar essencialmente como um espaço de diversão.

É absolutamente caricato o elevado número de docentes de educação especial que desconhece os recursos existentes na biblioteca escolar da sua escola e/ou agrupamento. Isto evidencia bem a distância que se vive entre estes dois setores da educação, que deviam formar uma simbiose perfeita, tal como com todos os restantes

grupos de recrutamento, ou seja, as convicções dos docentes sobre as virtualidades da biblioteca escolar relativamente aos alunos com NEE são ainda bastante baixas.

Apesar deste “afastamento”, todos os docentes consideram que os professores de educação especial possuem boas competências para o uso autónomo da biblioteca escolar, o que ainda nos deixa mais apreensivos sobre a razão que os leva a não utilizarem e divulgarem mais a biblioteca escolar.

É no entanto de salientar que apenas do reduzido número de professores de educação especial que solicitou a colaboração do professor bibliotecário, estes obtiveram na sua maioria uma colaboração muito positiva. Esperamos também que o recente projeto "Todos juntos podemos ler", resultante de uma parceria entre a RBE e a e a direção de serviços da educação especial e apoios socioeducativos (http://www.rbe.min-edu.pt/np4/todos_juntos_podemos_ler.html) e permita dar mais visibilidade ao papel que a biblioteca escolar pode desempenhar no contexto de uma escola verdadeiramente inclusiva.

Seguindo o pensamento de vários autores, nomeadamente Porter (1998), Correia (2001) e Perrenoud (2000), há a necessidade de repensar as estruturas presentes nas escolas para que estas possam responder às necessidades de todos aqueles que as frequentam, quer sejam ou não portadores de deficiência.

Assim, pensamos que é imperativo repensar o papel da biblioteca escolar, dando particular enfoque à gestão da informação, pois constata-se a necessidade de providenciar um correto tratamento que possibilite criar produtos capazes de satisfazer as necessidades dos seus utilizadores, nomeadamente dos utilizadores com NEE, não esquecendo as deficiências sensoriais, e assim contribuir para a formação de uma comunidade escolar inclusiva.

Só assim poderemos evitar a advertência deixada por Todd (2010, p. 27)

Se as bibliotecas escolares não contribuírem para o sucesso das aprendizagens e se os professores bibliotecários forem incapazes de trabalhar para aquele objetivo, serão as próprias bibliotecas escolares a ser arrastadas para terreno pouco firme e para situações de incerteza.

Bibliografia

- Ainscow, M. (1996). *Necessidades Educativas Especiais na Sala de Aula. Um Guia para a Formação de Professores*. Instituto de Inovação e Educação: Edições UNESCO.
- Ainscow, M. (2004). *Desarrollo de escuelas inclusivas: ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Madrid: Narcea
- Ainscow, M., & Ferreira, W. (2003). Compreendendo a educação inclusiva. Algumas reflexões sobre experiências internacionais. David Rodrigues (org.), *Perspectivas sobre a inclusão. Da educação à sociedade 14*. Porto: Porto Editora
- Alçada, I. (2005). *Leitura, Literacia e Bibliotecas Escolares*. Disponível em <http://creazeitao.googlepages.com/isabelalcada.pdf> Acedido em 9 de julho de 2013
- Aleixo, C. A. (2005). *A Vez e a Voz da Escrita*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular/ Ministério da Educação.
- Alonso, K. M. (2008). Tecnologias da Informação e Comunicação e Formação de Professores: *Sobre Rede e Escolas. Educação & Sociedade, vol. 29, n. 104 - Especial, p. 747-768*. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/es/v29n104/a0629104.pdf> Consultado 23/09/2013.
- American Association of School Librarians and Association for Educational Communications and Technology (1998). *Information Power: Building Partnerships for Learning*. Chicago and London: American Library Association
- Andrade, L. B. P. (2010). *Educação Infantil: discurso, legislação e práticas institucionais*. S. Paulo: Cultura Académica
- Barata, M. (2005). *Práticas Pedagógicas e Inclusão de Crianças Com Necessidades Educativas Especiais No Ensino Básico - Dois Estudos*. Tese de Mestrado. I Volume. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Lisboa.
- Bastos, G. (s/d). *Investigar sobre Bibliotecas Escolares: problemas, prioridades, campos de estudo*. Disponível em

- http://activamente.pt/moodle20/pluginfile.php/136/mod_folder/content/1/texto_gloria_bastos.pdf?forcedownload=1 Consultado em 23/09/2013.
- Bautista, R., Coord. (1997). *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Dinalivro.
- Bell, J. (1997). *Como realizar um projecto de investigação*. Lisboa: Gradiva.
- Ben-Peretz, M. (2001). The impossible role of teacher educators in a changing world. *Journal of Teacher Education*. Vol. 52, n.º 1, pp. 48-56.
- Boal, M. E., Hespanha, M. C., & Neves, M. B. (1996). *Educação Para Todos – Para Uma Pedagogia Diferenciada*. PEPT. Lisboa: Ministério da Educação.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Bolívar, A. (2000). *Los Centros Educativos como Organizaciones que Aprenden. Promesa y realidades*. Madrid: Editorial La Muralla.
- Calixto, J. A. (1996). *A biblioteca Escolar e a sociedade da Informação*. Lisboa: Caminho.
- Calixto, J. A. (2001). *Literacia da informação: um desafio para as bibliotecas*. Disponível em <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/artigo5551.PDF>
- Carmo, H., Ferreira, M. M. (1998). *Metodologia da investigação: guia para auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Castells, M. (2004). La Era de la información, economía, sociedad y cultura. *La sociedad red. Vol. I*. Madrid: Siglo XXI.
- Clough, P., Corbett, J. (2000). *Teorias da Educação Inclusiva*, pp. 1-33. Londres: Paul Chapman Publishing.
- Correia, L. M. (1997). *Colecção Educação Especial: Alunos com Necessidades Educativas Especiais em Classes Regulares (Vol. 1)*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L. M. (1997). *Diversidade na sala de aula*. Diaporama. Porto: Porto Editora.
- Correia, L. M. (1999). *Alunos com necessidades educativas especiais nas*

- Classes Regulares*. Porto: Porto Editora.
- 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). *Educação Especial e Inclusão*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L. M. (2005). A Escola Contemporânea, os Recursos e a Inclusão de Alunos com Necessidades Educativas Especiais. *Atas do Encontro Internacional Educação Especial - Diferenciação: do conceito à prática*.
- Correia, L. M. (2008) *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais: Um guia para educadores e professores*. 2ª Edição. Porto: Porto Editora.
- Correia, L. M. (2008). *A Escola Contemporânea e a Inclusão de alunos com NEE: Considerações para uma educação com sucesso*. Porto: Porto Editora.
- Declaração Universal dos Direitos do Homem (1948). Adotada e proclamada pela Assembleia Geral das Nações Unidas, na sua Resolução 217A (III) de 10 de Dezembro de 1948. Disponível em <http://www.gddc.pt/direitos-humanos/textos-internacionais-dh/tidhuniversais/cidh-dudh.html>
- Delors, J. (1996). A Educação ou a utopia necessária. Em Jacques Delors (coord), *Educação: um tesouro a descobrir: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. Porto: ASA, 11-30.
- Dewey, J. A. (2005). *Concepção democrática de educação*. Viseu: Livraria Pretexto.
- Ditrano, C. J., & Silverstein, L. B. (2006). Listening to parents' voices: Participatory action research in the schools. *Professional Psychology: Research and Practice*, vol. 37, n.º 4, pp. 359-366.
- Enguita, M. F. (2007). *Educação e Transformação Social*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Estrela, M. T. & Caetano, A. P. (coords) (2010). *Ética Profissional Docente: do Pensamento dos Professores à sua Formação*. Lisboa: Educa

- Fernandes, H. (2002). *Educação Especial: Integração das Crianças e Adaptação das Estruturas de Educação*. Braga. Edições APPACDM.
- Fireman, E. G., Fireman, J. E. S., & Ferreira, G. K. F. (2003). O uso da internet nos processos educacionais. *Revista da Faculdade Christus*, Fortaleza, n. 04, jul./dez., p. 95-96.
- Fragoso, G. M. (2002). Biblioteca na Escola. *Revista ACB: Biblioteconomia em Santa Catarina*, v. 7, n.º 1. Disponível em http://digital.dombosco.com.br/2006/arq_img_upload/paginas/74/380_1620_1_pb.pdf
- Fuchs, D., & Fuchs, L. S. (1994). Inclusive schools movement and the radicalization of special education reform. *Exceptional Children*. Vol. 60, pp. 94-309.
- Gomes, M. H. J. (2001). *A Escola e a Diferenciação Pedagógica: Dois Estudos de Caso no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade Católica Portuguesa (Difusão restrita).
- Hanneesdóttir, S. K. (1995). Bibliotecários Escolares: linhas orientadoras para os requisitos de competência. *Secção de Bibliotecas Escolares da IFLA. 2.ª edição revista*. The Hague, Holanda: IFLA
- Haycock, K. (2003). *The Crisis in Canada's School Libraries: The Case for Reform and Re-Investment*. Executive Summary, pág. 9-13. Disponível em <http://bccsl.ca/download/HaycockReport.pdf> Consultado em 12/12/2013.
- Hegarty, S. (2001). Apoio centrado na escola: novas oportunidades e novos desafios. Em David Rodrigues. *Educação e diferença: Valores e Práticas para uma Educação Inclusiva*. Porto: Porto Editora.
- Heward, W. (2003). Ten Faulty Notions About Teaching and Learning That Hinder the Effectiveness of Special Education. *The Journal of Special Education*, vol. 36, n.º 4, pp. 186-205. Disponível em http://www.updc.org/assets/files/professional_development/usp/RS-2012-Heward-Artlce.pdf consultado em 12/12/2013.

- IASL. (1993). *Declaração política da IASL sobre bibliotecas escolares*. Retrieved 10 de Março 2009. Disponível em <http://www.oei.es/pdfs/rbe5.pdf>
- Isabel, S., & António T. (2007). Procurando indicadores de educação inclusiva: as práticas dos professores de apoio educativo. *Revista Portuguesa de Educação*, V. 20, n.º 2, pp. 105-149
- Izquierdo, T. M. R. (2006). *Necessidades Educativas Especiais: a mudança pelo Relatório Warnock*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação: Formação Pessoal e Social. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Jiménez, R. B. (1997). *Necessidades educativas especiais*. Lisboa: Dinalivro
- Kauffman, J. M. (1995). Why we must celebrate a diversity of restrictive environments. *Learning Disabilities Research and Practice*, Vol. 10, 225-232.
- Kenski, V. M. (2008). *Educação e Tecnologias: o novo ritmo da informação*. Campinas: Papyrus. Disponível em <https://www.google.pt/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&cad=rja&uact=8&ved=0CDgQFjAB&url=http%3A%2F%2Fwww.redalyc.org%2Farticulo.oa%3Fid%3D89423377015&ei=8ApcU42QGc6b0wWnyoDAAQ&usg=AFQjCNGC UtAilXJbWbqU2rF55gWCVra1iA&bvm=bv.65397613,d.d2k> Consultado em 23/09/2014.
- Lance, K. C., Rodney, M. J., & Hamilton-Pennell, C. (2005). *Powerful Libraries Make Powerful Learners: The Illinois Study*. Disponível em <http://www.islma.org/pdf/ILStudy2.pdf>
- Leal, S. M. (2009). Ensinar a Língua, Promover a Cidadania – Um Desafio Por/Parta Cumprir. Em *Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*. Braga: Universidade do Minho. Disponível em <http://www.educacion.udc.es/grupos/gipdae/documentos/congreso/xcongreso/pdfs/t7/t7c219.pdf>
- Leitão, F. A. R. (2006). *Aprendizagem Cooperativa e Inclusão*. Mira-Sintra: edição do autor.

- Lima-Rodrigues, L. (Coord.) (2007). *Percursos de Educação Inclusiva em Portugal: dez estudos de caso*. Lisboa: Universidade Técnica de Lisboa.
- Machado, J. B. (2002). A literatura infantil e as novas tecnologias. Em *Pedagogias do Imaginário, Olhares sobre a Literatura Infanto-Juvenil* (coord. Armindo Mesquita). Porto: Edições ASA, pp. 154 – 160.
- Madeleine, C. W. (1986). *Educating Children with Learning Problems: A Shared Responsibility*. Disponível em <http://mn.gov/mnddc/parallels2/pdf/80s/86/86-ECP-MCW.pdf>
- Madureira, I. P., & Leite, T. (2003). *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Mazzotta, M. J. S. (1986). *Educação Escolar: comum ou especial*. São Paulo: Pioneira.
- Melo, M. P., & Neves, D. A. B. (2005). A importância da Biblioteca infantil. *Biblionline*. Vol. 1., n.º 2, p. 1-8. Disponível em <http://www.ies.ufpb.br/ojs2/index.php/biblio/article/view/584/422> Consultado em 28 de julho de 2013.
- Mertins, K. H. P., & Vorbeck, J. (2003). *Knowledge Management: concepts and best practices*. 2ª ed. Berlin: Spring-Verlag.
- Mesquita, A. (coord.) (2006). *Mitologia, tradição e inovação – (Re) leituras para a nova literatura infantil*. Vila Nova de Gaia: Gailivro.
- Moen, T., Nilssen, V. & Weidemann, N. (2007). An aspect of a teacher's inclusive educational practice: scaffolding pupils through transitions. *Teachers and Teaching: theory and practice*, Vol.13. n.º 3, pp. 269-286.
- Morais, J. (1997). *A Arte de Ler, Psicologia Cognitiva da Leitura*. Lisboa: Edições Cosmos.
- Morgado, J. (1999). *Análise Psicológica*. 1 (XVII):121-126. Conferência apresentada no 1º Congresso de pedagogia - Política educativa, educação inclusiva e diferenciação ou «Como posso fazer pedagogia diferenciada se tenho vinte e oito

- alunos e quatro são diferentes dos outros?». Disponível em <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/aps/v17n1/v17n1a13.pdf> Consultado em 28/06/2013.
- Novo, A. (2006). *Bibliotecário Escolar, Biblioteca e Sucesso Educativo: uma revisão da literatura*. Disponível em <https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/2937/1/Bibliotec%C3%A1rio%20Escolar,%20Biblioteca%20e%20Sucesso%20Educativo.pdf> Consultado em 23/09/2013
- Nóvoa, A. (2007). O regresso dos Professores. Em Comunicações, na Conferência *Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da Aprendizagem ao longo da Vida*, Lisboa: ME/DGRHE.
- Oberg, D. (2009). Libraries in schools: essential contexts for studying organizational change and culture. *Library Trends*, vol. 58, n.º 1. Disponível em http://muse.jhu.edu/journals/library_trends/v058/58.1.oberg.html
- Oliveira, I., Vieira, A., & Palma, B. (1997). *A Integração dos Media nas práticas educativas*. Lisboa: IIE
- Oliveira, J. P., Cardoso, G. & Barreiros, J. J. (2004b). A Internet na construção de uma cidadania participada. Em Oliveira, J. P., Cardoso, G. & Barreiros, J. J. (org.) (2004) *Comunicação, Cultura e Tecnologias de Informação*, S. l.: Quimera Editores, pp. 75-105.
- Oliveira, L. R. M. (1997). *Alfabetização informacional na sociedade da informação*. Dissertação de Mestrado, Especialidade em Tecnologia Educativa. Universidade do Minho / Instituto de Educação e Psicologia, Braga. Disponível em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/11/1/LIVRO%20Mestrado.pdf>
- Paiva, J. (2002). *As tecnologias de Informação e Comunicação: utilização pelos professores (dados relativos a 2001/2002)*. ME: Departamento de Avaliação, Prospectiva e Planeamento. Disponível em <http://nautilus.fis.uc.pt/cec/estudo/dados/comp.pdf>

- Peluso, Â. (org) (1998). *Informática e Afetividade: a evolução tecnológica condicionará nossos sentimentos?* Trad. Nelson Souza Canabarro. Bauru, SP: Edusc
- Pereira, F. (coord), Crespo, A., Correia, C., Cavaca, F., Croca, F., Breia, G., & Micaelo, M. (2008). *Educação Especial: Manual de Apoio à Prática*. Lisboa: ME/DGIDC.
- Perrenoud, P. (1998). *Formação Contínua e Obrigatoriedade de Competências na Profissão de Professor*. Trad. por Luciano Lopreto. Universidade de Genebra / Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação. Disponível em http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1998/1998_48.html
- Perrenoud, P. (2000). As Práticas Pedagógicas Mudam e de que Maneira? Em *Impressão Pedagógica*, nº 23. Brasil: Curitiba.
- Perrenoud, P. (2001). *Porquê construir competências a partir da escola? Desenvolvimento da autonomia e luta contra as desigualdades*. Porto: Asa.
- Pinto, M., Sales, D., & Osorio, P. (2008). *Biblioteca universitaria, CRAI y alfabetización informacional*. Gijón: TREA.
- Porter, G. (1995). Organization of Shooling: Achieving ACESS and Quality Through Inclusion. *Prospects*, Vol. XXV, nº 2, Junho.
- Porter, G. (1998). *Seminário Educação Inclusiva (Textos de Apoio)* Lisboa: Ministério da Educação / Departamento de Educação Básica / Núcleo de Orientação Educativa e de Educação Especial.
- PORTUGAL, Assembleia da República (1986). *Lei n.º 46/86*. DR. n.º 237, 1ª Série, de 14/10/1986. Lisboa: Ed. INCM.
- PORTUGAL, Ministério da Educação (1973). *Decreto-lei n.º 45/73 de 12 de Fevereiro*. Disponível em <http://dre.tretas.org/dre/102900/>
- PORTUGAL, Ministério da Educação (1991). *Decreto-Lei Nº 319/91*, DR. n.º 193. Série I-A de 23/08/1991. Lisboa: Ed. Imprensa Nacional-Casa da Moeda.

- PORTUGAL, Ministério da Educação (2001). *Decreto-Lei N.º 6/2001*, DR. n.º 15, Série I-A de 18/01/2001. Lisboa: Ed. Imprensa Nacional-Casa da Moeda.
- PORTUGAL, Ministério da Educação (2005). *Despacho Normativo n.º 50/2005*. DR. n.º 215, 1ª Série-B, 09/11/2005. Lisboa: Ed. Imprensa Nacional-Casa da Moeda.
- PORTUGAL, Ministério da Educação (2005). *Lei n.º 49/2005*, DR n.º 166, 1ª série, 30/08/2005. Lisboa: Ed. Imprensa Nacional-Casa da Moeda.
- PORTUGAL, Ministério da Educação (2008). *Decreto-Lei N.º 3/2008*. DR. n.º 154. 1ª Série. n.º 4 de 07/01/2008. Lisboa: Ed. Imprensa Nacional-Casa da Moeda.
- PORTUGAL, Ministério da Educação (2009). *Portaria 756/2009*, DR, n.º 134, 1ª série, 14/07/2009. Lisboa: Ed. Imprensa Nacional – Casa da Moeda.
- PORTUGAL, Ministério da Educação (2010). *Programa Educação 2015*. Disponível em <http://www.drelvt.min-edu.pt/alunos/programa-educacao-2015.pdf> Acedido em 13-11-2013.
- PORTUGAL, Ministério da Educação: Gabinete da Ministra (Março de 2005). *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: ME.
- PORTUGAL, Secretariado Nacional de Reabilitação (1995). *Coletânea de Legislação sobre Deficiência e Reabilitação*. Cadernos SNR, n.º 4. Lisboa: Ed. SNR.
- Postic, M. (1995), *Para uma estratégia pedagógica do sucesso escolar*. Porto: Porto editora.
- Quivy, R., & Van Campenhout, L. (2005). *Manual de investigação em Ciências Sociais*. [4ª ed.]. Lisboa: Gradiva.
- Rapport Mondial Sur Le Développement Humain (1994). *Humann développement Report*. PNUD : New York, USA.
- Rodrigues, D. (2003). Educação inclusiva. As boas e as más notícias. In David Rodrigues (org.), *Perspectivas sobre a inclusão. Da educação à sociedade 14*. Porto: Porto Editora.

- Rodrigues, D. (2006). Dez ideais (mal) feitas sobre a Educação Inclusiva. In David Rodrigues (org.), *Inclusão e Educação: Doze olhares sobre a Educação Inclusiva*. S. Paulo: Summus Editorial.
- Roldão, M. (2004). *Gestão do currículo e avaliação de competências*. Lisboa: Editorial Presença.
- Roldão, M. C. (2003). Diferenciação curricular e inclusão. Em David Rodrigues (org.). *Perspectivas sobre a inclusão. Da educação à sociedade*. Porto: Porto Editora.
- Roldão, M. C., Figueiredo, M., Campos, J., & Luís, H. (2009). O Conhecimento Profissional dos Professores – Especificidade, Construção e Uso: Da Formação ao Reconhecimento Social. *Revista Brasileira de Formação de Professores – RBFP*, Vol. 1, n.º 2, p. 138-177. Disponível em <http://repositorio.ipv.pt/bitstream/10400.19/522/1/75-431-1-PB.pdf>
- Sanches, I. R. (1996). *Necessidade Educativas Especiais: Apoios e Complementos Educativos no Quotidiano do Professor*. Porto: Porto Editora.
- Sanches, I. R. (2001). *Comportamentos e estratégias de actuação na sala de aula*. Porto: Porto Editora.
- Sanches, I., & Teodoro, A. (2006). Da Integração à Inclusão Escolar: cruzando perspectivas e conceitos. *Revista Lusófona de Educação*, nº 8, 63-83. Disponível em <http://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/691/583> Consultado em 07/07/2013.
- Santos, B. R. A. (2007). *Comunidade Escolar e Inclusão. Quando todos Ensinam e Aprendem com Todos*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Santos, I. T. (1996). A Escola Portuguesa é Inclusiva? *Jornal da FENPROF*.
- Santos, M. L. F. N. (2007). *Organização do conhecimento e representação de assuntos: caminhos para uma efectiva recuperação da informação em ambientes de rede*. Lisboa: Biblioteca Nacional.
- Santos, P. L. V. A. da C. (2002). As novas tecnologias na formação do profissional da

- informação. Em Valentim, M. L., org. – *Formação do profissional da informação*. São Paulo: Polis, 103 – 116.
- Schreirer, B. (2000). *The changing role of the teacher librarian in the 21st century*. University of Saskatchewan. Disponível em <http://www.usask.ca/education/coursework/802papers/scheirer/scheirer.htm> Acedido em 3-11-2013.
- Semmel, M. I., Gerber, M. M., & MacMillan, D. L. (1995). Twenty-five years after Dunn's article: A legacy of policy analysis research in special education. *Journal of Special Education, Vol. 27*, 481-495.
- Silva, M. O. E. (2009). Da Exclusão à Inclusão: Concepções e Prática. *Revista Lusófona de Educação, n° 13*, pp. 135-153. Disponível em <http://revistas.ulusofona.pt/index.php/reducacao/article/view/562/459> Consultado em 07/07/2013.
- Simon, J. (1999). *A Integração Escolar das Crianças Deficiente*. Porto: Edições Asa.
- Sim-Sim, I. (2005). Desenvolver a linguagem, aprender a língua. Em Adalberto D. C. (org.). *Novas metodologias em educação*. Porto: Porto Editora.
- Sobrinho, J. G. (2000). *A Criança e o Livro: A Aventura de Ler*. Porto: Porto Editora.
- Sousa, A. (2008). Cada vez menos Escola Inclusiva. *SPN – Informação: da Democracia à Designacia*, pp. 12-14.
- Terpstra, J., & Tamura, R. (2008). Effective social interaction strategies for inclusive settings. *Early childhood Educational Journal, Vol. 35*, pp. 405-411.
- The IFLA/UNESCO (1979). *School Libraries Guidelines*. Versão em português (Portugal) (2006). Trad. Vitorino, M. J. Disponível em <http://www.ifla.org/files/assets/school-libraries-resource-centers/publications/school-library-guidelines/school-library-guidelines-pt.pdf>
- Tilstone, C., Florian, L., & Rose, R. (2003). *Promover a Educação Inclusiva*. Lisboa: Edições Piaget.

- Todd, R. (2010). Aprendizagem na escola da era da informação: Oportunidades, resultados e caminhos possíveis. *Noesis*, n.º 82, pp. 24-29.
- Tomlinson, C. A. (2008). *Diferenciação Pedagógica e Diversidade. Ensino de alunos em Turmas com Diferentes Níveis de Capacidade*. Porto: Porto Editora.
- UNESCO (1970). Résolutions Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture, in *actes de la Conférence générale. Seizième session Paris, 12 octobre - 14 de novembre de 1970, vol. 1*. Disponível em, <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001140/114046f.pdf> Consultado em 25/07/2013.
- UNESCO (1994). *Declaração de Salamanca e Enquadramento de Acção na Área das Necessidades Educativas Especiais*. Paris: Ed. Unesco.
- UNESCO/IFLA (1999). *Manifesto das Bibliotecas Escolares da IFLA/UNESCO*. Disponível em <http://www.ifla.org/VII/s11/pubs/portug.pdf> Consultado em 03 de agosto de 2013.
- UNICEF, UNESCO, PNUD, Banco Mundial (1990). *Declaração Mundial sobre a Educação para todos*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- Vaz, S. C. T. (2012). *A Hipoterapia e a Deficiência Mental/Motora*. Dissertação de Mestrado em Educação Especial, Escola Superior de Educação Jean Piaget/Nordeste, Macedo de Cavaleiros, Portugal.
- Veiga, I., Barroso, C., Calixto, J.A., Calçada, T., & Gaspar, T. (1997). *Relatório síntese: Lançar a rede de bibliotecas escolares*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Vera, M. V. B., & Lomonaco, J. F. B. (1993). Expectativa do professor: implicações psicológicas e sociais. Em *Psicologia: Ciência e Profissão, Vol. 3, nº 2*. Brasília: Scielo. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-98931983000100005&script=sci_arttext
- Vieira, F., & Pereira, M. (2007). *Se houvera quem me ensinara. A Educação de pessoas com Deficiência Mental*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- Virkus, S. (2003). "Information Literacy in Europe: a literature review". *Information Research*, Vol. 8, n.º 4. Disponível em <http://informationr.net/ir/8-4/paper159.html>. Acedido em 14/12/2013.
- Wilson, J. (2000). Doing justice to inclusion. *European Journal of Special Needs Education*, Vol. 15, n.º 3, pp. 297-304.
- Yin, R. (1994). *Case study research: design and methods*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Zgaga, P. (2007). Um novo leque de competências para enfrentar os novos desafios do ensino. Presidência Portuguesa do Conselho da União Europeia. In Comunicações, na Conferência *Desenvolvimento Profissional de Professores para a qualidade e para a equidade de Aprendizagem ao longo da vida*. Lisboa: ME/DGRHE.
- Zigmond, N., & Baker, J. M. (1994). Is the mainstream a more appropriate educational setting for Randy? A case study of one student with learning disabilities. *Learning Disabilities Research and Practice*. Vol. 9, pp. 108-117.
- Zmuda, A., & Harada, V. (2008). *Librarians as learning specialists: meeting the learning imperative for the 21st century*. Westport: Libraries Unlimited.

ANEXOS

Mestrado em Gestão da Informação e Bibliotecas Escolares**PESQUISA SOBRE O PAPEL DA BIBLIOTECA ESCOLAR NO CONTEXTO DA ESCOLA****INCLUSIVA: CONCELHO DE AMARANTE**

Este questionário faz parte de um trabalho de investigação que estou a realizar no âmbito do 7º Curso de Mestrado em Gestão da Informação e Bibliotecas Escolares, que frequento no Departamento de Educação e Ensino à Distância na Universidade Aberta.

Com este questionário pretendo recolher a sua opinião sobre um conjunto de questões relacionadas com o uso, e o aproveitamento, da Biblioteca Escolar por parte dos alunos com NEE, professores que com eles trabalham e professor bibliotecário, no concelho de Amarante.

O questionário é anónimo e as informações recolhidas são confidenciais tendo fins exclusivamente académicos.

A sua colaboração é muito importante e ficar-lhe-ia muito grato se me pudesse dispensar alguns minutos do seu precioso tempo para o preenchimento deste questionário. O sucesso deste trabalho depende entre outros fatores, da colaboração que me possa vir a ser dispensada e da veracidade das suas respostas.

Por favor, responda a todas as questões.

Agradeço a sua colaboração!

A – Caracterização**1 – Sexo**

Masculino Feminino

2 – Idade

25 anos ou menos 26 – 30 31 – 40 41 – 50

51 – 60 61 ou mais

3 – Função que desempenha

Professor de Educação Especial Professor de Apoio Educativo

4 - Habilitações Académicas

Bacharelato Licenciatura Mestrado Doutoramento

CESE Educação especial Pós-graduação em Educação Especial

5 – Tempo de Serviço (Total)

5 anos ou menos 6 – 10 11 – 15 16 – 20

21 – 25 mais de 25

5.1 – Tempo de Serviço em Educação Especial

5 anos ou menos 5 – 10 11 – 15 16 – 20
mais de 20 anos

6 – Situação Profissional

PQA / PQE PQZP Prof. Contratado

B – Caracterização do meio e da escola

7 – A sua escola situa-se em meio

Urbano Semiurbano Rural

8 – Qual o regime de funcionamento da sua escola / Turma

Normal Duplo da manhã Duplo da Tarde

9 – No seu Agrupamento / escola existe Biblioteca Escolar

Sim Não

9.1 – Onde?

Na sua escola Na sede do Agrupamento Em outra escola

10 – A sua BE funciona:

Só no período da manhã Só no período da tarde

De manhã e de tarde com encerramento à hora de almoço

De manhã e de tarde sem período de encerramento

C – Utilização dos recursos materiais, humanos e técnicos, disponibilizados pela BE

11 – Com que frequência costuma usar a BE no âmbito das suas funções docentes?

Diariamente Nunca Uma ou duas vezes por semana

Uma ou duas vezes por mês Uma ou duas vezes por período

12 – Se respondeu SIM à pergunta anterior, indique o período em que frequenta a

BE (numere de 1 a 4, em que 1 é o período de maior frequência e 4 o de menor frequência)

Durante o intervalo das aulas No intervalo do almoço

Antes e/ou depois das aulas Durante as aulas (atividades com a turma)

13 – Quais os recursos existentes na sua BE e que permitem apoiar o seu trabalho com os alunos com NEE? Dê-nos a sua opinião sobre a quantidade existente?

Assinale com X o espaço que corresponde à sua resposta.

RECURSOS / EQUIPAMENTOS	EXISTÊNCIA			QUANTIDADE		
	Sim	Não	Não sei	Insuficiente	Suficiente	Boa
Leitor de vídeo						
Leitor de CD's						
Leitor de DVD						
O espaço para estes equipamentos é:				Insuficiente ____	Suficiente ____	Bom ____

RECURSOS / FUNDO DOCUMENTAL	EXISTÊNCIA			QUANTIDADE		
	Sim	Não	Não sei	Insuficiente	Suficiente	Boa
Livros						
Jornais / revistas						
Vídeos						
CD's - Música						
CD's - Multimédia						
DVD's						

CDs / DVDs / Vídeos - com legenda em "Ling. Gestual"	Sim	Não	Não sei	Insuficiente	Suficiente	Boa
Mapas	Sim	Não	Não sei	Insuficiente	Suficiente	Boa
Cartazes / Imagens	Sim	Não	Não sei	Insuficiente	Suficiente	Boa
Ampliados ou em braile	Sim	Não	Não sei	Insuficiente	Suficiente	Boa
Indicações em braile	Sim	Não	Não sei	Insuficiente	Suficiente	Boa
O espaço para estes equipamentos é:				Insuficiente___	Suficiente___	Bom___

RECURSOS HUMANOS	EXISTÊNCIA			TEMPO DE PERMANÊNCIA NA BE		
Prof. Bibliot.	Sim	Não	Não sei	Insuficiente___	Suficiente___	Bom___
Funcionário	Sim	Não	Não sei	Insuficiente___	Suficiente___	Bom___

14 – Com que objetivo (s) utiliza a BE no seu trabalho docente? (Numere de 1 a 6, em que 1 é o objetivo mais frequente e 6 o objetivo menos frequente)

- a - Ler/Consultar com os alunos obras de referência ou livros específicos.
- b - Utilizar os computadores com os alunos.
- c - Ver vídeos / DVDs com os alunos.
- d - Requisitar materiais para a sala de aula.
- e - Fazer empréstimo domiciliário para a turma/grupo de alunos.
- f - Realizar trabalho pessoal e profissional.

15 – Nas suas funções docentes, costuma articular e/ou planear atividades com o Professor Bibliotecário?

Nunca Ocasionalmente Regularmente Sempre

15.1 – Em caso afirmativo, que espaço / tempo do seu trabalho usa para articular e planear atividades com o Professor Bibliotecário?

- a - Através do meu coordenador, no Conselho Pedagógico.

b - Através do meu coordenador, nas reuniões de departamento / grupo disciplinar ou conselho de docentes / ano.

c - Através do Diretor de Turma.

d - Diretamente com o Professor Bibliotecário através das reuniões em que também participo.

e - Faço-o a título pessoal e individual, através do contacto direto com o Professor Bibliotecário.

16 – Classifique o seu conhecimento sobre os recursos existentes na BE.

Muito Bom Bom Suficiente Insuficiente

17 – Costuma proceder à integração de competências de informação na planificação e tratamento das diferentes unidades de ensino?

Nunca Ocasionalmente Regularmente Sempre

Não se aplica (unidades de apoio a multideficiência)

18 – Na prática letiva promove a utilização da BE nos trabalhos efetuados pelos alunos?

Nunca Ocasionalmente Regularmente Sempre

19 – Quando utiliza a BE com os seus alunos estes estão munidos das indicações sobre a tarefa a executar e de sugestões dos recursos a utilizar?

Nunca Ocasionalmente Regularmente Sempre

20 – Já obteve a colaboração do Professor Bibliotecário na seleção ou produção de materiais de apoio necessários à condução de atividades na BE ou em Sala de Aula?

Sim Pedi, mas não obtive Nunca solicitei colaboração

20.1 – Se respondeu SIM, classifique a colaboração do Professor Bibliotecário.

Extremamente positiva Muito positiva Positiva

Pouco positiva

21 – Como classifica as suas competências pessoais para o uso autónomo da BE com os seus alunos?

a) Competências para o uso da biblioteca

Excelentes Boas Médias Fracas

b) Competências tecnológicas

Excelentes Boas Médias Fracas

c) Competências de literacia da informação

Excelentes Boas Médias Fraca

D – A BE e o sucesso da Escola Inclusiva

22 – Já participou em atividades de formação de utilizadores para uso da BE promovidas pelo Professor Bibliotecário?

Sim Não Não me foram proporcionadas

23 – Na sua opinião, a BE da sua escola proporciona:

	Pouco	Razoavelmente	Muito	Muitíssimo
a) Recursos fundamentais para apoiar o trabalho dos alunos;				
b) Um contexto de trabalho que une a equipa de trabalho dos professores de Ed. Especial / apoio educativo;				
c) Um ambiente de trabalho que une a equipa de trabalho dos professores de Ed. Especial / apoio educativo com os restantes professores;				
d) Um ambiente que permite desenvolver, no local, trabalho com todo o tipo de alunos, nomeadamente com NEE;				
e) O desenvolvimento da autonomia e capacidade de iniciativa dos alunos com NEE;				
f) O desenvolvimento das capacidades cognitivas dos alunos com NEE;				
g) O desenvolvimento de competências sociais dos alunos com NEE.				

24 – A BE desenvolve atividades que promovam uma escola inclusiva?Sim Não

Se respondeu afirmativamente, dê alguns exemplos. _____

_____**24.1 - A BE desenvolve atividades que não permitem a integração ativa dos alunos com NEE / limitações?**Sim Não Pontualmente

Se respondeu afirmativamente, dê alguns exemplos. _____

25 - Há barreiras arquitetônicas que impeçam ou dificultem o acesso à BE?

Sim

Não

Se respondeu afirmativamente, dê alguns exemplos. _____

Mestrado em Gestão da Informação e Bibliotecas Escolares

PESQUISA SOBRE O PAPEL DA BIBLIOTECA ESCOLAR NO CONTEXTO DA ESCOLA INCLUSIVA:
CONCELHO DE AMARANTE

Este questionário faz parte de um trabalho de investigação que estou a realizar no âmbito do 7º Curso de Mestrado em Gestão da Informação e Bibliotecas Escolares, que frequento no Departamento de Educação e Ensino à Distância na Universidade Aberta.

Com este questionário pretendo recolher a sua opinião sobre um conjunto de questões relacionadas com o uso, e o aproveitamento, da Biblioteca Escolar por parte dos alunos com NEE, professores que com eles trabalham e professor bibliotecário, no concelho de Amarante.

O questionário é anónimo e as informações recolhidas são confidenciais tendo fins exclusivamente académicos.

A sua colaboração é muito importante e ficar-lhe-ia muito grato se me pudesse dispensar alguns minutos do seu precioso tempo para o preenchimento deste questionário. O sucesso deste trabalho depende entre outros fatores, da colaboração que me possa vir a ser dispensada e da veracidade das suas respostas.

Por favor, responda a todas as questões.

Agradeço a sua colaboração!

A – Caracterização**1 – Sexo**

Masculino Feminino

2 – Idade

25 anos ou menos 26 – 30 31 – 40 41 – 50

51 – 60 61 ou mais

3 - Habilitações Académicas

Bacharelato Licenciatura Mestrado Doutoramento

Pós-graduação em BE Mestrado em BE

3.1 – Refira outro tipo de formação recebida (formal e informal) que, quanto a si, o (a) capacitou e/ou teve efetivo impacto no desempenho da função de PB (considere apenas essas formações). Se possível forneça com algum detalhe quanto ao n.º de horas e impacto percecionado).

4 - Para além das funções de PB acumula outras tarefas letivas ou não letivas, de carácter permanente, na escola que o (a) ocupam pelo menos um turno letivo semanal (uma manhã ou uma tarde)? Ex. Lecionação, apoios educativos, ...

Sim

Não

4.1 – Se respondeu SIM, indique qual a (s) tarefa (s) desempenhada (s) e qual o tempo semanal que ocupam.

4.2 – Indique o universo de pessoal docente e não docente que a sua BE serve, diretamente.

4.3 – Equipa da BE constituída?

Sim

Não

4.3.1 – Se respondeu afirmativamente, indique se dela faz parte algum professor de Educação Especial:

Sim

Não

5 – Tempo de Serviço (Total)

5 anos ou menos 6 – 10 11 – 15 16 – 20
21 – 25 mais de 25

5.1 – Tempo de Serviço nas funções de PB

5 anos ou menos 5 – 10 11 – 15 16 – 20
 Mais de 20 anos

6 – Situação Profissional

PQA / PQE PQZP Prof. Contratado

B – Caracterização do meio, da escola e da BE**7 – A sua escola / BE situa-se em meio**

Urbano Semiurbano Rural

8 – A sua BE está integrada na RBE?

Sim Não

9 – A sua BE funciona:

Só no período da manhã Só no período da tarde

De manhã e de tarde com encerramento à hora de almoço

De manhã e de tarde sem período de encerramento

10 – Nos períodos em que o PB não está presente na BE, quem assegura o seu funcionamento?

Professor da equipa da BE Funcionário com formação em BE

Funcionário ligado à BE, mas sem formação Quando o PB não está a BE encerra

11 – Quais os recursos existentes na sua BE e que permitem apoiar o trabalho com os alunos com NEE? Dê-nos a sua opinião sobre a quantidade existente?

Assinale com X o espaço que corresponde à sua resposta.

RECURSOS / EQUIPAMENTOS	EXISTÊNCIA		QUANTIDADE		
	Sim	Não	Insuficiente	Suficiente	Boa
Leitor de vídeo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Leitor de CD's	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Leitor de DVD	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
O espaço para estes equipamentos é:			Insuficiente___	Suficiente___	Bom___

RECURSOS / FUNDO DOCUMENTAL	EXISTÊNCIA		QUANTIDADE		
	Sim	Não	Insuficiente	Suficiente	Boa
Livros	Sim	Não	Insuficiente	Suficiente	Boa
Jornais / revistas	Sim	Não	Insuficiente	Suficiente	Boa
Vídeos	Sim	Não	Insuficiente	Suficiente	Boa
CD's - Música	Sim	Não	Insuficiente	Suficiente	Boa
CD's - Multimédia	Sim	Não	Insuficiente	Suficiente	Boa
DVD's	Sim	Não	Insuficiente	Suficiente	Boa
CDs / DVDs / Vídeos - com legenda em "Ling. Gestual"	Sim	Não	Insuficiente	Suficiente	Boa
Mapas	Sim	Não	Insuficiente	Suficiente	Boa
Cartazes / Imagens	Sim	Não	Insuficiente	Suficiente	Boa
Documentos Ampliados ou em braile	Sim	Não	Insuficiente	Suficiente	Boa
Indicações em braile	Sim	Não	Insuficiente	Suficiente	Boa
O espaço para estes equipamentos é:			Insuficiente___	Suficiente___	Bom___

11.1 – Quais as deficiências, que para si existem, ao nível dos recursos humanos e materiais, e que dificultam o trabalho da sua BE?

Assinale com X o espaço que corresponde à sua resposta.

Recursos	1 - Discordo	2 – Indeciso (a)	3 - Concordo	4 – Concordo totalmente
A inexistência de equipamentos tecnológicos atualizados;				
Recursos multimédia atualizados;				
Recursos multimédia atualizados e adequados a alunos com NEE;				
Recursos documentais atualizados;				
Recursos documentais atualizados e adequados a alunos com EE;				
A diversidade de recursos disponíveis;				
A diversidade de recursos disponíveis e adequados a alunos com NEE;				
A inexistência de competências tecnológicas por parte da equipa da BE;				
A falta de motivação por parte dos elementos da equipa da BE;				
A falta de apoio por parte de Equipa do PTE;				

A falta de apoio por parte dos órgãos de gestão da Escola;				
A falta de uma estratégia integrada de escola / agrupamento (referencia ao PEE, nomeadamente a uma visão de «escola inclusiva» e ao papel atribuído vs. assumido pela BE)				

C – Utilização dos recursos materiais, humanos e técnicos, disponibilizados pela BE

12 – Indique o período em que os alunos com NEE frequentam a BE (numere de 1 a 4, em que 1 é o período de maior frequência e 4 o de menor frequência)

Durante o intervalo das aulas No intervalo do almoço

Antes e/ou depois das aulas Durante as aulas (atividades com a turma)

13 – Com que objetivo (s) os alunos com NEE utilizam a BE? (Numere de 1 a 9, em que 1 é o objetivo mais frequente e 9 o objetivo menos frequente)

- a - Entregar/requisitar livros
- b - Consultar livros.
- c - Ler jornais e revistas
- d - Pesquisar na Internet
- e - Utilizar o computador para realizar / concluir um trabalho
- f - Jogar no computador
- g - Jogar sem ser no computador
- h - Ver um vídeo / DVD
- i - Ouvir música

14 – Nas suas funções de PB costuma articular e/ou planear atividades com os professores de Educação Especial / apoios Educativos?

Nunca Ocasionalmente Regularmente Sempre

14.1 – Em caso afirmativo, que espaço / tempo do seu trabalho usa para articular e planear essas atividades?

a - Através do coordenador Educação Especial, no Conselho Pedagógico

b – Diretamente com o coordenador ou professores de Educação Especial, nas reuniões de departamento / grupo disciplinar ou conselho de docentes / ano.

c - Através do Diretor de Turma / Professor titular da turma.

d - Faço-o a título pessoal e individual, através do contacto direto com o professor de Educação Especial / apoio Educativo.

15 – Sente que os professores de Educação Especial / Apoios Educativos, na sua prática letiva, promovem a utilização da BE nos trabalhos efetuados pelos alunos?

Nunca Ocasionalmente Regularmente Sempre

16 – Como classifica as competências dos professores de Educação Especial /Apoios Educativos para o uso autónomo da BE com os seus alunos?

a) Competências para o uso da biblioteca

Excelentes Boas Médias Fracas

b) Competências tecnológicas

Excelentes Boas Médias Fracas

c) Competências de literacia da informação

Excelentes Boas Médias Fraca

17 – Como classifica as competências dos alunos de NEE para o uso autónomo da BE?

a) Competências para o uso da biblioteca

Excelentes Boas Médias Fracas

b) Competências tecnológicas

Excelentes Boas Médias Fracas

c) Competências de literacia da informação

Excelentes Boas Médias Fraca

D – A BE no sucesso da Escola Inclusiva

18 – Na qualidade de PB costuma fazer, no início do ano, a todos os professores do Agrupamento a apresentação da BE e, conseqüentemente informá-los das elevadas potencialidades que tem ao seu dispor?

Não Sim (sempre a todos os professores) Sim (só aos que estão pela 1ª vez)

19 – Na qualidade de PB tem promovido atividades de formação para a utilização e rentabilização dos recursos da BE?

Sim Não Só para professores (ensino regular)

Só para professores de Educação Especial / Apoios Educativos

Para todos os professores Só para alunos (Sem NEE)

Só para alunos com NEE Para todos os professores e alunos

20 – Na sua opinião, a BE da sua escola:

	Pouco	Razoavelmente	Muito	Muitíssimo
a) Proporciona recursos fundamentais para apoiar o trabalho dos alunos, nomeadamente os alunos com NEE;				
b) Tem-se afirmado como um contexto de trabalho que une a equipa de trabalho dos professores de Ed. Especial / apoio educativo;				
c) Tem-se afirmado como um ambiente de trabalho que une a equipa de trabalho dos professores de Ed. Especial / apoio educativo com os restantes professores;				
d) Tem proporcionado um ambiente que permite desenvolver, no local, trabalho com todo o tipo de alunos, nomeadamente com NEE;				
e) Tem promovido o desenvolvimento da autonomia e da capacidade de iniciativa dos alunos com NEE;				
f) Tem promovido o desenvolvimento das capacidades cognitivas dos alunos com NEE;				
g) Tem promovido o desenvolvimento de competências sociais dos alunos com NEE.				

21 – Na sua BE desenvolve atividades específicas para alunos com NEE?

Sim

Não

21.1 – Se respondeu SIM, essas atividades destinam-se:

a) Apenas para alunos com currículo específico individual?

b) Apenas para alunos inseridos em Unidades de apoio especializado?

c) Para todos estes 2 tipos de alunos, mas em períodos de tempo diferenciados.

d) Para todos estes tipos de alunos, em período de tempo comum.

e) Apenas para os referidos na alínea b) quando integrados nas respectivas turmas.

Se respondeu afirmativamente, dê um ou dois exemplos de atividades específicas desenvolvidas. _____

22 – Na sua BE desenvolvem-se atividades que não permitem a integração ativa dos alunos com NEE / limitações?

Sim

Não

Pontualmente

Se respondeu afirmativamente, dê um ou dois exemplos, dessas atividades. _____

23 - Há barreiras arquitetônicas que impeçam ou dificultem o acesso à BE, nomeadamente a alunos com limitações motoras?

Sim

Não

Se respondeu afirmativamente, dê um ou dois exemplos. _____
