



**UNIVERSIDADE DO ALGARVE**  
FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS  
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO

# **A INCLUSÃO NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO**

**Um estudo de caso**

Mestrado em Psicologia da Educação: Necessidades Educativas Especiais

Melânia Maria Salgado Dias

Orientador: Prof. Doutor José Alberto Mendonça Gonçalves

FARO, 2006

UNIVERSIDADE DO ALGARVE  
FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS  
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO

**A Inclusão no 1.º Ciclo do Ensino Básico**  
**Um estudo de caso**

**Melânia Maria Salgado Dias**

Orientador: Prof. Doutor José Alberto Mendonça Gonçalves

FARO, 2006

## Concha / Caminhada

Uma caminhada  
Longa e distante  
Envolveu-me de um ritmo  
Complexo e labirintuoso  
à conquista de um Mundo  
Natural!  
Articulado e harmonioso.  
Muitos foram os desafios  
Altos, baixos,  
Personalidade  
Construí a magia  
Oval e interiorizada  
Pela consistência  
Cristalina de uma concha  
Envolvida de azul puro  
Com uma abertura  
Para o Futuro  
Através de saídas  
Sublimes  
Que procuram horizontes  
De sonhos concretizados.  
Um olhar, um sorriso  
Um gesto de Amor  
E todo o valor  
Transborda na epifania  
De um dia  
Celeste e Libertador  
De constante pertinência  
Pelo testemunho seguro  
Da RESILIÊNCIA.  
Um dia!  
Que grande dia  
Alicerçado pela clemência  
De um sonho ou utopia  
Mas que na verdade  
Ilumina o Paraíso  
Daqueles que se libertam  
Do pesadelo  
Individual de um pretérito  
Alimentado pela Mudança  
Irradiada de Esperança  
Caminhando na Confiança  
À conquista  
Conquista de um Mundo  
Sem Tu, Sem Ele  
Com Tu, Com Ele  
Um Mundo  
NÓS  
Natural!  
LIBERTADOR  
No AMOR

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço:

- à Universidade do Algarve, pela possibilidade de realizar o Mestrado em Psicologia da Educação e, conseqüentemente, esta investigação;
- à Comissão Coordenadora do Mestrado, pela forma como organizou e orientou o curso, ultrapassando os obstáculos que surgiram;
- ao meu orientador, pela forma como, apesar dos seus imensos afazeres, conseguiu conciliar horários, a fim de me orientar e ajudar nesta investigação, incentivando-me a levar a cabo este trabalho e também pela relação de amizade e compreensão estabelecidas;
- ao professor que, como juiz externo, validou a análise de conteúdo das entrevistas, pela sua disponibilidade e ajuda;
- aos professores e psicóloga entrevistados, que se disponibilizaram sempre para colaborar no necessário;
- à mãe do “aluno-caso”, que me autorizou a fazer este estudo;
- ao “João” sem o qual eu não poderia realizar este trabalho;
- ao meu grande amigo Tozé, que me apoiou, incentivou e ajudou incondicionalmente na elaboração desta dissertação de mestrado, numa fase difícil da minha vida, e sem o qual talvez não tivesse conseguido levar a cabo esta tarefa;
- aos meus pais, irmãos, restantes familiares e amigos, que me deram alento e incentivaram para concluir esta dissertação;
- ao meu ex-marido, pelo suporte informático dispensado;

- à minha colega Maria João, que me ouviu, apoiou e compreendeu quando eu estava a passar por momentos menos bons;

- a todos os que, de uma forma ou de outra, colaboraram comigo, directa ou indirectamente, neste trabalho, e que não quero esquecer, nem deixar de referir.

A todos, o meu muito obrigada!

## RESUMO

Este estudo aborda o tema da inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE) numa turma do Ensino Regular e, de modo específico, um “aluno-caso”. Como todos sabemos, nem sempre é fácil delinear programações para incluir toda uma diversidade de alunos com características sócio-culturais, emocionais, étnicas e comportamentais plurais, porque a inclusão pressupõe mudança e as mudanças são geralmente difíceis de assumir. A Escola, enquanto instituição, terá que se reestruturar de forma a responder com eficácia a todos os alunos.

Com este trabalho, vamos questionar até que ponto a inclusão de alunos com NEE está a ser feita com sucesso, centrados de modo específico no caso do “João”.

Trata-se de uma investigação qualitativa, com recurso à estratégia do estudo de caso, tendo a recolha de dados sido realizada através da observação do aluno numa turma do ensino regular, onde está inserido, de entrevistas feitas aos três professores do ensino regular, que o acompanharam no ano lectivo 2004/05, à psicóloga dos Serviços de Psicologia e Orientação (SPO) e ao próprio aluno. Faremos também a análise documental dos dados relativos ao processo individual do protagonista do nosso estudo.

O estudo permitiu-nos caracterizar o “aluno-caso”, evidenciando a importância dos factores escolares, sociais e familiares para a inclusão efectiva e a ineficácia da mesma quando estes falham, designadamente em termos de recursos humanos e materiais e de condições institucionais.

**PALAVRAS CHAVE:** Inclusão, Necessidades Educativas Especiais, Apoio Educativo, Trabalho individualizado, Regime Educativo Especial (REE), Cooperação.

## ABSTRACT

This study deals with the subject of inclusion of students with Special Educative Needs in a class of a Regular School and, in a specific way of a “student-case”. As we all know, it is not always easy to organize programs to include a diversity of students with socio-cultural, emotionals, ethnics and behaviours, characteristics because an inclusion presumes changes, and the changes are usually difficult to assume. The School while institution, has to organize itself to meet the needs of all students with efficiency.

With this work we will question the success of the inclusion of students with Special Educative Needs, centered in a specific way with the case of João.

It deals with a qualitative investigation with the help of a strategy of a student-case where the data were obtained through observation of a student in a regular school with interviews to three teachers of a regular school who taught him in the academic year of 2004-2005, to a psychologist of the Department of Psychology and Vocational Guidance and to the student himself.

We shall also make a documental investigation of the data in reference to the individual process of the protagonist of our study.

The study permitted us to characterize the “student-case” establishing the importance of school, social and family conditions in an effective inclusion and the inefficiency of the same when these fail, namely in terms of human and material resources and institutional conditions.

**KEY WORDS:** Inclusion, Special Educative Needs, Educative Support, Individual work, Special Educative Regime, Cooperation.

## ÍNDICE

Agradecimentos .....	iv
Resumo .....	vi
Abstract .....	vii
Índice .....	viii
Lista de quadros .....	xi

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>1</b>
-------------------------	----------

### **CAPÍTULO I – DA INTEGRAÇÃO À INCLUSÃO**

<b>1.</b> Integração – Um processo difícil .....	<b>7</b>
<b>1.1.</b> O evoluir da integração .....	<b>12</b>
<b>2.</b> Inclusão – Realidade e/ou utopia?! .....	<b>16</b>
<b>3.</b> Apoios educativos .....	<b>30</b>
<b>4.</b> Necessidades Educativas Especiais .....	<b>32</b>
<b>5.</b> Adaptações curriculares .....	<b>39</b>

### **CAPÍTULO II – INCLUSÃO DE ALUNOS COM NEE**

<b>1.</b> A Inclusão em turmas de ensino regular .....	<b>50</b>
<b>2.</b> Da detecção à inclusão dos alunos .....	<b>62</b>
<b>3.</b> Estratégias de acção .....	<b>67</b>
<b>4.</b> Vantagens e/ou desvantagens da inclusão .....	<b>84</b>

### **CAPÍTULO III – METODOLOGIA .....**

**89**

<b>1.</b> Natureza do estudo .....	<b>90</b>
<b>2.</b> Contextualização do “caso” .....	<b>92</b>
<b>3.</b> Protagonista do estudo .....	<b>97</b>
<b>4.</b> Questões de pesquisa .....	<b>103</b>
<b>5.</b> Objectivos do estudo .....	<b>103</b>

5.1.	Objectivos gerais .....	103
5.2.	Objectivo específico .....	104
6.	Procedimentos metodológicos .....	104
6.1.	Recolha de dados .....	104
6.1.1.	Entrevista .....	105
6.1.2.	Observação .....	108
6.1.3.	Análise documental .....	110
6.2.	Tratamento e análise de dados dos dados .....	111
6.2.1.	Das entrevistas .....	111
6.2.2.	Das observações .....	115
 <b>CAPÍTULO IV- ANÁLISE INTERPRETATIVA DOS DADOS</b> .....		 116
1.	Entrevistas .....	117
1.1.	Entrevistas aos professores .....	117
1.1.1.	Entrevista ao primeiro Professor .....	118
1.1.1.1.	Caracterização do protagonista do estudo .....	118
1.1.1.2.	Acção da escola face às dificuldades do aluno .....	119
1.1.1.3.	Vantagens e desvantagens da inclusão .....	121
1.1.2.	Entrevista ao segundo Professor .....	123
1.1.2.1.	Caracterização do protagonista do estudo .....	123
1.1.2.2.	Acção da escola face às dificuldades do aluno .....	124
1.1.2.3.	Vantagens e desvantagens da inclusão .....	125
1.1.3.	Entrevista ao terceiro Professor do aluno .....	127
1.1.3.1.	Caracterização do protagonista do estudo .....	127
1.1.3.2.	Acção da escola face às dificuldades do aluno .....	129
1.1.3.3.	Vantagens e desvantagens da inclusão .....	131
1.1.4.	Síntese global dos dados das entrevistas dos professores .....	132
1.2.	Entrevista à Psicóloga .....	143
1.2.1.	Caracterização do protagonista do estudo .....	143
1.2.2.	Vantagens e desvantagens da inclusão .....	145

1.3.	Síntese dos dados das entrevistas dos professores e psicóloga .....	148
1.4.	Entrevista ao Aluno .....	149
1.5.	Análise de conjunto dos dados das entrevistas .....	151
2.	Observação .....	154
2.1.	Primeira observação .....	154
2.2.	Segunda observação .....	155
2.3.	Terceira observação .....	155
2.4.	Quarta observação .....	156
2.5.	Quinta observação .....	157
2.6.	Sexta observação .....	158
2.7.	Sétima observação .....	159
3.	Caracterização do “caso” nas suas diferentes dimensões .....	160
3.1.	Dimensão comportamental .....	160
3.2.	Dimensão de aprendizagem .....	162
3.3.	Dimensão atitudinal para com a professora .....	164
3.4.	Dimensão atitudinal para com os colegas .....	165
3.5.	Dimensão familiar .....	166
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....		168
<b>BIBLIOGRAFIA</b> .....		178
	Bibliografia virtual .....	193
	Legislação consultada .....	194

ANEXOS – em volume separado.

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro</b>	<b>Título</b>	<b>Página</b>
<b>I</b>	Traços característicos do primeiro professor .....	95
<b>II</b>	Traços característicos do segundo professor .....	95
<b>III</b>	Traços característicos da terceira professora .....	96
<b>IV</b>	Traços característicos da psicóloga .....	96
<b>V</b>	Grelha de categorização das entrevistas dos professores .....	112
<b>VI</b>	Grelha de categorização da entrevista da psicóloga .....	114
<b>VII</b>	Caracterização global do protagonista do estudo .....	133
<b>VIII</b>	Ação da escola face às dificuldades do aluno .....	136
<b>IX</b>	Dificuldades sentidas no processo de inclusão .....	137
<b>X</b>	Vantagens da inclusão para alunos com NEE .....	138
<b>XI</b>	Vantagens da inclusão para os alunos ditos “normais” .....	139
<b>XII</b>	Vantagens da inclusão para o protagonista do estudo .....	139
<b>XIII</b>	Desvantagens da inclusão para os alunos com NEE .....	140
<b>XIV</b>	Desvantagens da inclusão para os alunos ditos “normais” .....	141
<b>XV</b>	Desvantagens da inclusão para o protagonista do estudo .....	142
<b>XVI</b>	Dimensão comportamental .....	161
<b>XVII</b>	Dimensão de aprendizagem .....	163
<b>XVIII</b>	Dimensão atitudinal para com a professora .....	164
<b>IXI</b>	Dimensão atitudinal para com os colegas .....	166

## INTRODUÇÃO

O trabalho de investigação que nos propusemos realizar, como dissertação do Mestrado de Psicologia da Educação, especialização em Necessidades Educativas Especiais, centra-se num aspecto do sistema educativo que consideramos fundamental para o sucesso e bem-estar de todas as crianças que frequentam as nossas escolas: a inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais em turmas do ensino regular.

O facto de termos vindo a trabalhar com crianças com Necessidades Educativas Especiais (NEE)<sup>1</sup> e com alunos portadores de deficiência, ao longo da nossa vida profissional, fez despertar em nós o interesse pelo estudo mais aprofundado da problemática da inclusão e acerca de tudo o que essa problemática implica, a fim de podermos conhecer as vantagens e/ou eventuais desvantagens da inclusão de todos os alunos numa escola para todos, sem distinções de qualquer natureza.

---

<sup>1</sup> Daqui em diante designadas por NEE.

Ao longo dos últimos 25 anos, tem-se assistido, um pouco por todo o mundo, a um apaixonado debate acerca das vantagens e desvantagens da integração de alunos portadores de deficiências e/ou alunos com necessidades educativas especiais. Tais debates, baseados, na maior parte das vezes, em meras concepções ideológicas e sem qualquer suporte factual, ou, por outro lado, apoiados em investigações rigorosas e metodologicamente consistentes, continuam, ainda hoje, um pouco por todo o lado.

No entanto, apesar de serem raros os casos em que as iniciativas legislativas ou pragmáticas se baseiam na investigação e na avaliação das experiências realizadas, a integração dos alunos com NEE no percurso normal da educação é, na actualidade, não só um objectivo pedagógico para numerosos países como uma orientação importante de praticamente todas as Organizações Internacionais. Como se diz numa publicação da OCDE (1994:7), hoje *«o conceito de integração é mais do que um modelo pedagógico. É um mecanismo de formação tão poderoso como as noções de democracia, de justiça social e de igualdade e é um elemento capital para a concretização permanente destas aspirações»*.

A inclusão não é, nem deve ser, uma obrigação exclusiva da escola. O seu âmbito deve ser mais lato, abrangendo toda a sociedade – a sociedade inclusiva – conceito consagrado nos Direitos do Homem, extensivo aos direitos da Criança, na sua condição de futuro adulto e membro de pleno direito dessa mesma sociedade, que a deve proteger, respeitar e educar.

Uma escola caracterizada pela grande diversidade sócio-cultural, cognitiva, física, mental e linguística, em que as motivações, os interesses e as capacidades de aprendizagem dos alunos são diferentes, deverá criar condições para o desenvolvimento de estratégias pedagógicas diferenciadas, que se adequem às necessidades de cada

aluno, procurando proporcionar, com equidade, o direito ao sucesso na educação escolar.

Todas estas razões e reflexões nos levaram a querer estudar o caso do João<sup>2</sup>, aluno abrangido pela alínea i) do Regime Educativo Especial, desde o Jardim de Infância, e que acompanhamos desde o 1.º ano de escolaridade.

Trata-se, portanto, de um estudo de caso, perspectivado no âmbito da inclusão de alunos com necessidades educativas especiais em turmas do ensino regular.

A nossa experiência leva-nos a afirmar que a nossa atitude nunca deverá ser de desânimo e, mesmo que os resultados não sejam imediatos, temos que ter consciência de que as aprendizagens destas crianças são mais lentas. Por isso, devemos recorrer ao reforço positivo para que a criança se sinta protegida, sem medo de errar e, assim, consiga aprender.

Na verdade, as dificuldades de aprendizagem, em geral, e a deficiência interferem nas capacidades dos alunos, afectando não só a sua vida, mas também os membros da família, amigos, colegas e professores.

Muitas vezes, estas crianças têm problemas acrescidos: perdas de audição e visão, limitações físicas ou problemas emocionais. Tanto professores como pais deverão estar atentos a estas dificuldades. Se a criança não vê ou não ouve bem ou se permanece envolvida em emoções com as quais não consegue lidar, receberá menos informação ambiental, ficando “perdida” perante elementos que não consegue controlar. Fica, assim, prejudicada a sua experiência de vida.

Se aceitarmos, além disso, que a escola é muito mais do que um lugar onde se adquirem conhecimentos, mas onde todos aprendemos a conviver com o nosso grupo social e em interacção, desenvolvendo globalmente a nossa pessoa, toda a gama de

---

<sup>2</sup> Nome fictício que convencionámos dar ao aluno, por razões de ética investigativa.

esforços educativos e de reabilitação deverão ser tentados, até à exaustão, no sentido de ajudar a criança a converter-se num cidadão capaz de trabalhar e de se relacionar com a comunidade.

A nossa prática diz-nos que uma criança diferente, numa sala de aula, põe à prova a nossa capacidade de actuação e coloca-nos inúmeras questões:

- “Será que estamos verdadeiramente a ajudar a criança?”
- “Será que estamos a utilizar as estratégias mais adequadas?”
- “Quais as actividades que melhor beneficiam o seu desenvolvimento?”

É, porém, nessa convicção que, com uma boa supervisão, atendimento educacional adequado, programas e serviços especializados, tal circunstância não significará o fim da sua vida independente, nem a ameaçará em termos de plenitude produtiva.

Convictos, pois, do papel e da importância da inclusão, é nosso objectivo, em termos genéricos, caracterizar o “aluno-caso”, a partir das representações dos diferentes intervenientes no seu processo educativo, situando-o no quadro geral da inclusão das crianças com NEE.

Ao longo do estudo, o “aluno-caso” teve um percurso escolar acidentado, tendo frequentado, só no ano lectivo de 2004/2005, três escolas diferentes, pertencentes ao distrito de Faro, por razões de mudança de residência da família.

Neste contexto, além da pesquisa documental realizada, entrevistámos os três professores que trabalharam com o aluno, a psicóloga do SPO (Serviço de Psicologia e Orientação) e o próprio aluno, além de termos recorrido à observação do mesmo em situações de aula.

À medida que íamos desenvolvendo a nossa investigação, fomos constatando as dificuldades dos alunos que manifestam NEE em se integrarem e desenvolverem de

forma plena as suas potencialidades. Assim, este estudo foi-se tornando cada vez mais aliciante pelo facto de permitir encontrar possíveis respostas mais adequadas a estes casos complexos, na certeza de que a inclusão traz vantagens tanto para os alunos com NEE, como para os que as não têm, como é referido por Correia e Martins (2002:26):

*(...) a filosofia da inclusão só traz vantagens no que respeita às aprendizagens de todos os alunos, tornando-se num modelo educacional eficaz para toda a comunidade escolar, designadamente para os alunos com NEE.*

O trabalho desenvolvido é composto por quatro capítulos. O primeiro e o segundo contextualizam a investigação do ponto de vista conceptual, com base em quadros de referência teórica propostos por autores como Ainscow (1996,1997), Correia e Martins (2002), Mantoan (2003), Perrenoud (1999) e Tavares (1998), entre outros.

Deste modo, no primeiro capítulo, abordamos o processo “evolutivo” que vai da integração à inclusão, situando-o numa breve perspectiva diacrónica da atitude sócio-educativa para com as crianças diferentes.

Seguidamente, no segundo capítulo, o enfoque é colocado na inclusão no ensino regular dos alunos com NEE e nas problemáticas a ela associadas.

Relativamente ao capítulo terceiro, é o mesmo constituído pelo delineamento metodológico do estudo, nele se precisando a sua natureza, caracterizando-se o

respectivo campo e o seu protagonista (o “aluno-caso”) e descrevendo-se os procedimentos metodológicos adoptados.

Justifica-se aqui afirmar que se trata de um estudo de natureza qualitativa, processualmente desenvolvido com recurso à estratégia investigativa do estudo de caso único, na acepção que ao conceito dá Yin (1989).

A análise e interpretação dos dados constitui-se como o capítulo quarto do presente estudo, em que, em suma e recorrendo ao cruzamento dos dados recolhidos através de diferentes técnicas, se procura caracterizar o “caso” em estudo.

Finalmente, nas considerações finais, procuramos evidenciar um conjunto de ideias que relevam tanto da caracterização do “aluno-caso” como da reflexão que, a propósito, realizámos, a que acrescem um conjunto de referências acerca do processo investigativo e de pistas para trabalhos futuros.

# CAPÍTULO I

## DA INTEGRAÇÃO À INCLUSÃO

### 1. INTEGRAÇÃO – UM PROCESSO DIFÍCIL

Como é do conhecimento geral, em todas as escolas encontram-se crianças diferentes pelas suas características pessoais (cultura, etnia, dificuldades de aprendizagem e também, por vezes, deficiências).

A mudança da atitude social em relação às pessoas com “deficiência” tem sido lenta e muito sinuosa, persistindo arcaísmos representacionais que atravessaram várias épocas históricas. As dificuldades sensoriais ou de comportamento foram, inúmeras vezes, interpretadas como um castigo divino por largos sectores da sociedade, designadamente na Idade Média.

Em Esparta, as crianças com deficiência eram eliminadas à nascença e em Atenas eram simplesmente abandonadas à sua sorte em locais desconhecidos. Entre os

defensores do seu aniquilamento encontram-se nomes prestigiados como Platão, Aristóteles ou Séneca. A este respeito, Janine Assa (1971, cit. por Simon, 1988:13) recorda-nos que «*em Esparta, uma comissão especial “reconhecia a criança e dava-lhe ou não o direito de sobreviver conforme bem ou mal configurada”*».

Contudo, nessa época, nem tudo era negro: o extermínio à nascença era proibido em Tebas e alguns “deficientes”, como Homero, foram mesmo venerados.

Uma evolução no modo de encarar a deficiência veio, porém, a registar-se, quando sobre a cultura greco-latina (ou o que dela restou, com as invasões bárbaras), sopraram os ventos vindos da Palestina. Com efeito, o Cristianismo considerava «*as crianças órfãs, os idosos e os cegos como protegidos especiais da igreja*» (Pereira, 1988).

Em plena Idade Média, foram criados vários hospícios para deficientes, onde estes eram alimentados, vestidos e pouco mais.

Note-se que os primeiros estudos sobre deficientes mentais se ficaram a dever a Philippe Pinel. De facto, só no século XVIII, com Philippe Pinel (1745-1826) «*começaram os primeiros estudos sobre a classificação das doenças mentais e os estudos de observação sistemática de casos individuais*» (Asín, 1993:25).

Ainda, segundo Asín (1993:25),

*«Pinel, através da sua grande experiência em direcção de centros de reclusão para homens (Bicêtre) e mulheres (Salpêtrière), propôs a terapia ocupacional, através da instrução vocacional e laboral, como um dos elementos de reinserção e dignificação para as pessoas doentes mentais que permaneciam recolhidas em centros hospitalares e carcerários, uma vez que nem o “idiota” nem o “demente” eram susceptíveis de ser educados».*

Considera-se, aliás, que é a filosofia iluminista que está na base da educação dos deficientes, tendo influenciado, por isso, os pioneiros da educação especial. Foi, então, que a sociedade tomou progressivamente consciência da necessidade de dar respostas adequadas às pessoas portadoras de deficiência.

Nos anos 60 do século XX, um conjunto de circunstâncias veio questionar a qualidade dos serviços prestados a este segmento da população, propondo-se práticas alternativas, baseadas nos princípios da normalização e da integração. Bianchetti *et al.* (1998:45, cit. por Cardoso, 2003:16) afirmam, a propósito:

*«De todo o modo, diversas vantagens se oferecem para os deficientes ao passar das mãos do inquisidor às mãos do médico. Passando pelas instituições residenciais no século XIX e as classes especiais no século XX. No século XIX, os médicos passaram a dedicar-se ao estudo desses seres diferentes – os deficientes, como eram chamados».*

Mas, é só a partir do século XVII que se começa a desenvolver a educação especial e, com ela, as instituições para o efeito. Citando Simon (1988:15):

*«A educação especializada vai-se desenvolver do século XVII ao XIX, ao mesmo tempo que se desenvolvem as instituições e que se aperfeiçoam as técnicas educativas. Os nomes do abade da Epée (para surdos), Valentin Henri e Lois Braille (para os cegos), Itard e Seguin (para os atrasados mentais) estão ligados a esta evolução».*

Todavia, para Stobäus (2002:8), referindo Fonseca (1995) e Correia (1997) a Educação Especial só terá início já no século XVIII, chamando a atenção

*«para Jean Itard, que viveu entre 1775 e 1838, como podendo ser considerado o pai da Educação Especial, pois teria sido o professor de um menino portador de uma lesão mental profunda, chamado Vítor, o menino lobo, devido a seus comportamentos. Foi o primeiro a sistematizar algumas regras de atendimento a pessoas deficientes».*

Este esforço levou o discípulo de Itard, Edouard Seguin a prosseguir o seu trabalho, fundando a primeira escola bem sucedida de educação especial para deficientes mentais, em Paris, no ano de 1837.

Neste contexto, é de referir que o século XIX e a primeira metade do século XX podem caracterizar-se como a era das Instituições, tal como nos diz Asín (1993:33), citando Garanto (1990:61-72): a *«era das instituições vai-se desenvolvendo, (...) pouco a pouco as escolas vão perdendo o seu carácter asilar e caritativo, e vão aparecendo instituições de maior rigor científico entre 1921 e 1931».*

Na segunda metade do século XX, de acordo com Simon (1988:19), o ensino especial passa a fazer parte do ensino público, designadamente em Itália, como refere nas seguintes afirmações:

*«em Itália, o movimento parece um pouco mais precoce, designadamente no que respeita aos adolescentes. Uma lei de 1971 refere que o ensino deve ser ministrado em classes normais do ensino público, excepto se o aluno apresentar deficiências intelectuais graves*

*ou deficiências tão profundas que lhe seria impossível, ou muito difícil, adquirir os conhecimentos requeridos numa classe normal».*

A concluir, e em jeito de síntese, podemos referir os cinco estádios pelos quais, segundo a UNESCO (1977:5-6), a comunidade humana passou na relação que manteve com os seus deficientes:

*«1. O estádio filantrópico, em que as pessoas com deficiência têm um estatuto de pessoas doentes e portadoras de incapacidades permanentes inerentes à sua natureza, implicando o seu isolamento para tratamento e cuidados de saúde;*

*2. O estádio da "assistência pública", em que o mesmo estatuto de "doentes" e "inválidos" implica a institucionalização da ajuda e assistência social;*

*3. O estádio dos direitos fundamentais, iguais para todas as pessoas, quaisquer que sejam as suas limitações ou incapacidades. É a época dos direitos e liberdades individuais e universais de que ninguém pode ser privado, como é o caso do direito à educação;*

*4. O estádio da igualdade de oportunidades, época em que o desenvolvimento económico e cultural arrasta consigo a massificação da escola e, ao mesmo tempo, faz surgir o grande contingente de crianças e jovens que, não tendo um rendimento escolar adequado aos objectivos da instituição escolar, passam a engrossar o grupo das crianças e jovens deficientes mentais ou com dificuldades de aprendizagem;*

*5. O estádio do direito à integração... Se no estádio anterior se "promovia" o aumento das "deficiências", uma vez que a ignorância das diferenças, o não respeito pelas diferenças individuais encapotado*

*na defesa dos direitos de "igualdade" agravava essas diferenças, agora é o conceito de "norma" ou de "normalidade" a ser posto em causa».*

## **1.1. O EVOLUIR DA INTEGRAÇÃO**

Analisar o conceito de integração escolar não é tarefa fácil. O sentido mais geral da utilização do termo é o da passagem de uma criança “segregada”, isto é, separada das outras crianças, numa classe ou instituição do ensino especial, para uma classe do ensino regular. Simon (1988:31) refere, resumidamente, que:

*«a preparação para a integração devia ser progressiva, planificada e, do nosso ponto de vista, devia incidir de preferência sobre os aspectos mais propriamente “escolares” da escola (em particular as atitudes face ao trabalho escolar) porque, como o observa Hundert (1982, cit. por Simon), “o objectivo prioritário da integração das crianças deficientes é, muitas vezes, promover o seu desenvolvimento social. Com este objectivo, não há razão alguma para esperar progressos nas matérias escolares».*

O conceito de integração teve uma grande evolução. Do conceito inicial de troca da educação especial pela educação regular, as experiências de integração escolar possibilitaram que viesse a adoptar-se, ao nível sistémico, uma metodologia que previa a total integração do sistema de educação especial no sistema de educação geral. Por esta via, os modelos de atendimento foram-se estruturando de forma a oferecerem possibilidades diversas de integração escolar das crianças, pelo que se foram

flexibilizando os serviços e articulando as estruturas, de modo a responderem a uma cada vez maior diversidade de situações.

Neste contexto, foram de extrema importância a influência das Declarações dos Direitos da Criança e dos Direitos do Homem e ainda o aparecimento das associações de pais e de portadores de deficiência.

Muitos autores têm, porém, da integração uma perspectiva muito mais literal, pois, para eles, o conceito de integração só se justifica nos casos em que a criança ou jovem diferente é colocado e interage num grupo de uma estrutura regular de ensino.

Tradicionalmente, a educação especial circunscrevia-se às escolas especiais, mas, com o decorrer do tempo, transformar-se-ia numa modalidade de educação que se desenvolve no âmbito dos sistemas de ensino regular. É assim em muitos países do mundo. Noutros, existe, em paralelo, um sistema de ensino dotado de um conjunto de recursos especializados dirigidos a um grupo de alunos sem acesso à escola regular ou por ela rejeitados. A propósito, Marchesi, Coll e Palácios (1990:23) asseguram que a

*«predisposição de professores para a integração de alunos com problemas de aprendizagem, especificamente se esses problemas são graves e têm um carácter permanente, é um factor enormemente condicionante dos resultados que se obtêm. Por isso, uma atitude positiva é já um primeiro passo importante que facilita a educação desses alunos em uma escola integradora».*

Os paradigmas actuais da educação, na maioria dos países desenvolvidos, preconizam que as crianças e os jovens com necessidades educativas especiais e/ou portadores de deficiência devem ser integrados em turmas do ensino regular. Assim,

também as crianças e os jovens portugueses passaram a dispor de um ensino para todos, independentemente das diferenças físicas, psicológicas ou outras. Com este novo sistema de educação, tenta eliminar-se a rotulagem de crianças, característica das perspectivas anteriores, que, como afirma Fonseca (1995:29), perpetuavam «a diferença entre deficientes e não deficientes e [prescreviam] a institucionalização da deficiência, o que [devia] ser evitado por razões humanas e científicas».

Ainda de acordo com Fonseca (1989:218) e por antítese:

*«Quando falamos de integração, no fundo queremos dizer interação, isto é, interação entre os “deficientes” e os “não deficientes”. Só quando se atinge uma interação constante entre os “deficientes” e “os não deficientes” se pode falar numa política educacional de integração. Nenhuma razão humana e científica pode afirmar que a melhor educação dos deficientes passa pela sua formação dos “não deficientes”».*

Todavia, segundo Birch (1974), integrar não é tarefa fácil, tornando-se muitas vezes um fenómeno complicado, pois essa tarefa vai muito para além de colocar crianças e jovens com NEE numa escola regular. Há que criar condições para que os alunos não se sintam diferentes e, como consequência, discriminados.

Neste contexto, Vieira e Pereira (2003:23) definem integração baseando-se no princípio da normalização:

*«A integração é uma consequência da aplicação do princípio da normalização que reconhece a todas as pessoas o direito de beneficiarem de condições de vida o mais próximo possível dos que*

*usufrui uma pessoa da mesma idade, no memo local e do memo grupo sócio-cultural».*

No entanto, incluir é muito mais abrangente, não é apenas «*abrir vagas nas Escolas Regulares, nas Empresas, em Universidades, em Concursos para os considerados deficientes. Incluir significa garantir a inserção com qualidade, com respeito, com consideração e com empenho na permanência destas pessoas nos espaços. Um esforço de todos os lados envolvidos*» (Pereira, 2004:12).

A Declaração de Salamanca, assinada em 1994, é um marco para a construção de uma escola inclusiva. Se bem que, em Portugal, se privilegie a inclusão a todos os níveis, o facto é que, em inúmeros aspectos, a escola permanece exclusiva, tanto a nível físico como a nível da formação dos seus profissionais, que continuam a usufruir de rudimentar e insuficiente preparação para fazer face à diferença, num contexto em que se exigem “*professores generalistas*” (Jesus, 2000), sobretudo quando nos reportamos aos dois primeiros níveis educativos, apesar da motivação desses docentes, tal como, a propósito, lembra o mesmo autor:

*«Na perspectiva da importância do professor generalista para a construção da Escola Inclusiva, gostaríamos de salientar a relevância do papel dos educadores e dos professores do 1.º Ciclo. São estes que, de acordo com diversas investigações, ingressam nesta actividade profissional com maior motivação, comparativamente aos professores de outros níveis de ensino»* (Jesus, 2000: 8).

Ainda de acordo com Jesus (2000), o 1.º Ciclo é o mais generalista de todos os níveis de ensino, pois é “monodisciplinar”, tendo um papel importante na socialização e integração dos alunos, nomeadamente dos alunos com NEE.

Por seu lado, Fonseca (1989:220) concebe a integração como sendo *um movimento de inovação do sistema de ensino*, embora moroso, mas que tem de ser perseguido, tal como nos deixa patente nas seguintes afirmações:

*«A “escola regular” necessita de ser mais inclusiva, provocando e “negociando” no seu seio arranjos de inclusão progressiva até à inclusão total, mesmo que sejam necessários dez ou vinte anos. A escola regular deve encorajar a apreciação e o respeito pelas diferenças entre as crianças, acomodá-las no seu processo e servi-las o melhor possível».*

## **2.INCLUSÃO – REALIDADE E/OU UTOPIA?!**

O conceito de inclusão é bastante complexo. Gordon (1994, cit. por Martins, 2000:12) define a educação inclusiva como:

*«um sistema de educação e ensino onde os alunos com necessidades educativas especiais, incluindo os alunos com deficiência, são educados na escola do bairro, em ambientes de salas de aula regulares, apropriadas para a sua idade (cronológica), com colegas que não têm deficiências e onde são oferecidos ensino e apoio de acordo com as suas capacidades e necessidades individuais».*

Outros autores têm definido inclusão, mas todos eles referem o carácter de integração plena do aluno com NEE na turma do ensino regular. Na perspectiva de Ladeira e Amaral (1999), a inclusão pressupõe um desenvolvimento que acompanha o indivíduo ao longo da sua vida, procurando, neste sentido, a qualidade de vida, podendo assim melhorar também as condições de participação e envolvimento da população que apresenta multideficiências na vida da comunidade, através do seu envolvimento em diferentes sectores da vida activa (na escola, no trabalho, em actividades de lazer e na família, entre outras).

Deste modo, a inclusão pressupõe que se dê uma resposta educativa consequente a todos os alunos, tal como referem Madureira e Leite (2003: 34):

*«Nesta perspectiva inclusiva, as dificuldades são agora entendidas como decorrendo de limitações existentes no currículo (planificado ou não) oferecido a todos os alunos e, nessa medida, implicam que a escola desenvolva processos de inovação e mudança curricular que respondam com eficácia a todos os alunos que a frequentam».*

.....Tal resposta educativa exige, então, necessariamente, uma pedagogia diferenciada que tenha em conta as diferenças dos alunos, tal como afirma Cadima (1997:14):

*«A aceitação da diversidade e pluralismo exige, naturalmente, o desenvolvimento de uma pedagogia diferenciada que valorize o sentido social das aprendizagens, que permita gerir as diferenças de um grupo, no seio do próprio grupo, através das capacidades que cada*

*membro desse grupo tem. (...) Numa educação diferenciada criam-se situações que permitam partilhar o que cada um tem, a partir do que cada aluno sabe».*

Telmo *et al.* (1990:17) referem que «*a todas as crianças assiste o direito de serem educadas mesmo que as suas características lhes impossibilitem ou dificultem o acesso à educação*», daí que “*uma escola para todos*” tem que questionar não só a sua organização como a formação que oferece, tendo, para isso, que encontrar dinâmicas de inclusão e de assumir a responsabilidade de proporcionar a todos os alunos o sucesso escolar. Por consequência, a escola tem de conceber projectos educativos que permitam a configuração de currículos adequados às especificidades das realidades das suas populações escolares (Leite, 2000).

Considerando a heterogeneidade como uma forma de salvaguardar a diferenciação e o respeito pelas diferenças num ambiente de democratização, pressupõe a inclusão, como refere Canário (1997:8), «*a percepção de estabelecimento de ensino como nível privilegiado de análise de intervenção*». Assim, somos conduzidos a compreender que a escola é um trampolim eficaz para promover o sucesso educativo, numa perspectiva de intervenção e de investigação-acção.

Devemos, pois, ter em conta um currículo flexível e aberto à diversidade dos alunos que encontramos nas nossas escolas, tal como refere Marchesi (2000:103):

*«um currículo aberto à diversidade dos alunos não é somente um currículo que oferece a cada um deles o que necessita segundo as suas possibilidades; é um currículo que se apresenta a todos alunos para*

*que todos aprendam quem são os outros e que deve incluir no seu conjunto e em cada um dos seus elementos, a sensibilidade para as diferenças que existem na escola. A educação para a diversidade tem de estar presente em todo o currículo e em todo o ambiente escolar».*

Ainda relativamente à flexibilização do currículo, Gimeno (1993:222) afirma que «*o currículo será menos coercivo e mais flexível se possibilitar a expressão das diferenças em metodologias diversas e permitir aos alunos escolher entre actividades*», numa perspectiva de “*currículo negociado*”, em que o trabalho escolar é entendido como “*uma experiência dialogada de aprendizagem*” (Tann, 1990:16).

Para que se possa incluir os alunos, o professor tem que criar um ambiente favorável a essa inclusão, isto é, positivo e propício a que todos os alunos, com e sem NEE, não sintam receios, uns em relação aos outros. Nielsen (1999: 23) corrobora esta ideia, afirmando que:

*«O meio educativo tem um enorme impacto, tanto nos alunos com NEE como em todos os outros. No decorrer do processo de inclusão de alunos com NEE nas classes regulares, o professor não só lhes deve transmitir sentimentos positivos como também revelar-lhes afecto. (...) A criação de um ambiente positivo e confortável é essencial para que a experiência educativa tenha sucesso e seja gratificante para todos os alunos».*

Neste contexto, o apoio deve ser dado na própria sala de aula para que se torne vantajoso para os alunos, evitando assim, os estigmas. Costa (1981:31) refere que este apoio vai facilitar «*a educação de crianças em grupos heterogéneos*»; vai permitir «*que*

*se responda» individualizadamente «às necessidades educativas» de cada aluno, não implicando «a saída da criança deficiente da sua classe para receber apoio específico».*

Toda a dinâmica implementada na escola inclusiva, tem, inevitavelmente, que ter em linha de conta, como refere Nóvoa (1991:103), *«uma atitude de diálogo permanente com o imprescindível e o imprevisto»*, por isso há que saber ouvir, respeitar, participar, criticar e negociar, o que implica gostar de estar a trabalhar na pedagogia inclusiva com a ambição da cooperação partilhada e reunir esforços que respondam eficazmente aos desafios de sucesso, no âmbito do prazer de viver.

Na verdade, cada vez mais se considera fundamental e imprescindível uma relação de cooperação e empenhamento entre a comunidade e a escola. Colin (1990) diz-nos que a educação se situa, cada vez mais, a partir das práticas, inovando estratégias que tenham em conta a diferenciação sócio-económica das famílias. Daí que não possamos descurar as dinâmicas inovadoras existentes nas comunidades educativas.

Neste contexto, a Educação Especial passou a fazer parte do ensino regular e, como é referido por Mrech (1998:37), foi a mesma definida na década de 60, do séc. XX, pela UNESCO, como: *«Forma enriquecida de educação comum, tendente a melhorar a vida daqueles que sofrem de diversas deficiências, enriquecida no sentido de recorrer aos métodos pedagógicos modernos e ao material técnico para remediar certos tipos de deficiências».*

Em termos de precisão conceptual, justifica-se, então, que procuremos também definir necessidades educativas especiais. Vários são os autores que se debruçaram sobre este conceito. Segundo Brennan (1988:36), há NEE

*«quando se apresenta uma deficiência (física, sensorial, intelectual, emocional, social ou qualquer combinação destas) que afecta a aprendizagem ao ponto de serem necessários alguns ou todos os acessos especiais ao currículo especial ou modificado, ou a condições de aprendizagens especialmente adaptadas para que o aluno seja educado adequada e eficazmente. A necessidade pode apresentar-se em qualquer ponto num conjunto que vai desde leve a aguda, pode ser permanente ou temporal no desenvolvimento do aluno».*

O conceito de necessidades educativas especiais (NEE) entrou no nosso vocabulário vindo da Inglaterra, em 1978, com o relatório “Warnock Report”, que recomendava *«que o planeamento de serviços para crianças e jovens deve ser baseado na assumpção de que cerca de uma em cada seis crianças ou mesmo uma em cada cinco em algum momento da sua carreira escolar requererá alguma forma de apoio da educação especial»*, recomendando ainda que toda a educação fosse feita no seio da escola regular.

Este relatório desloca o enfoque médico nas deficiências para o enfoque na aprendizagem escolar de um currículo ou de um programa, o que vai revolucionar, decisivamente, a educação especial.

Marchesi e Martin (1990:19) referem que os alunos com NEE são os que *«apresentam um problema de aprendizagem, durante o seu percurso escolar, que exige uma atenção mais específica e uma gama de recursos educativos diferentes daqueles necessários para os seus companheiros da mesma idade»*.

A escola tem, portanto, que fazer esforços para dar uma educação satisfatória a todos os alunos. De acordo com Hegarty (2001:82):

*«proporcionar uma educação satisfatória para os alunos com necessidades educativas especiais em escolas regulares implica esforços coordenados de toda a escola, (...) uma reforma global e abrangente que proporcione a abrangência de novas escolas que incluirão e que educarão bem, não só os alunos que se encontram actualmente excluídos, mas também os muitos que frequentam a escola regular e nela recebem uma educação de má qualidade».*

Todavia, ensinar é um acto complexo, implicando uma mudança de atitude do professor perante o aluno. Segundo o preconizado por Mantoan (2003:28):

*«Ensinar é marcar um encontro com o outro e a inclusão escolar provoca, basicamente, uma mudança de atitude diante do outro, esse que não é mais um indivíduo qualquer, com o qual topamos simplesmente na nossa existência e/ou com o qual convivemos um certo tempo de nossas vidas. Mas é alguém que é essencial para a nossa constituição como pessoa e como profissional, que nos mostra os nossos limites e nos faz ir mais além».*

Indo, porém, ainda mais longe, afirma uma maior abrangência da inclusão, pois

*«Cumprir o dever de incluir todas as crianças na escola supõe, portanto, considerações que extrapolam a simples inovação educacional e que implicam o reconhecimento de que o outro é sempre e implacavelmente diferente, pois a diferença é o que existe, a igualdade é inventada e a valorização das diferenças impulsiona o progresso educacional» (2003: 28).*

Relativamente a todos os alunos e, de um modo particular, no que aos portadores de NEE diz respeito, é *«necessário conhecer as necessidades dos alunos (...) tomando-se consciência das possibilidades de gestão diferenciada do currículo e da necessidade de contextualizar a acção educativa»* (Fernandes, 2000:134), tendo em conta que não existem “receitas educativas” ideais para todos, em qualquer contexto.

Vejamos, porém, numa breve resenha diacrónica, a evolução sofrida por este processo, em Portugal.

Em 1973, com o Decreto-Lei n.º 44/73, de 12 de Fevereiro, é criada a Divisão do Ensino Especial e Profissional e, através do Decreto-Lei n.º 45/73, de 12 de Março, a Divisão de Ensino Especial (DEE). Nesse mesmo ano, o Ministério da Educação empreendeu uma reforma do Ensino, consagrada na Lei n.º 5/73, de 25 de Julho, em que, entre outros objectivos gerais do ensino básico, se estabelece explicitamente: *«proporcionar às crianças deficientes e inadaptadas, bem como às precoces condições adequadas ao seu desenvolvimento educativo»*.

Em 1986, com a Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo), criou-se a “Educação Integrada”, para *«assegurar às crianças com necessidades educativas especiais devidas a deficiências físicas e mentais, condições adequadas ao seu desenvolvimento e pleno aproveitamento das suas capacidades»*. A Educação Especial é, assim, automaticamente inserida na educação escolar, cabendo-lhe *«a recuperação e integração sócio-educativa das crianças com necessidades educativas especiais»*.

A Lei de Bases do Sistema Educativo traduz, pois, as novas tendências da educação especial, aderindo à ideia de educação integrada nos estabelecimentos de ensino regular, *«tendo em conta as necessidades de atendimento específico e [o] apoio de educadores especializados»* (Art.18.º, n.º1), e pressupondo *«currículos e programas*

*adaptados às características de cada tipo e grau de deficiência, assim como formas de avaliação adequadas às dificuldades específicas» (Art. 18.º, n.º 4).*

Em 1988, o Despacho Conjunto 36/SEAM/SERE/88 atribui aos docentes de Educação Especial a função de *«contribuir para o despiste, a observação e encaminhamento, desenvolvendo atendimento directo em moldes adequados a alunos com necessidades educativas especiais, decorrentes de problema físicos ou psíquicos».*

No ano seguinte, o Decreto-Lei n.º 43/89, de 3 de Fevereiro, define a Autonomia das Escolas, sendo mais tarde complementado com a nova Lei do novo modelo de gestão, que permite, sem demasiadas burocracias, a articulação da escola com a comunidade e vice-versa, possibilitando, desta forma, a construção de uma Escola Inclusiva, em que o desenvolvimento individual seja assumido como tarefa de todos e resultado da relação social estabelecida.

Na última década do século passado, e na sequência da publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo, houve mais alguns avanços no plano legislativo, através da publicação do Decreto-Lei n.º 35/90, de 25 de Janeiro, que estabeleceu a escolaridade obrigatória de nove anos para todas as crianças e jovens, incluindo as portadoras de deficiência, e pressupondo o recurso a estratégias que permitissem incluir todas as crianças num mesmo sistema de ensino.

Segue-se a publicação do Decreto-Lei n.º 319/91, de 23 de Agosto, que definiu as medidas do regime educativo especial a aplicar aos alunos com NEE, nos Ensino Básico e Secundário, propiciando a sua inclusão nos estabelecimentos públicos.

No ano seguinte, é publicado, o Despacho Normativo n.º 98-A/92, de 20 de Junho, que define o Novo Sistema de Avaliação para o Ensino Básico, onde se preconiza que avaliar não tem, necessariamente, que medir e quantificar, não tem que excluir, mas,

pelo contrário, deverá valorizar as potencialidades de cada um naquilo que pode e deve ser um contributo para a restante comunidade educativa.

Por seu lado, o Despacho nº 22/SEEI/96, de 19 de Junho, vem propor a existência de currículos alternativos para grupos específicos e de insucesso repetido, num sentido de integração, atentos os particularismos de cada um.

Mais tarde, foi publicado o Despacho Normativo 105/97, de 1 de Julho, onde é instituída a “Educação Inclusiva”. A partir dessa data, os apoios educativos passaram a ser parte integrante e plena do sistema educativo comum, deixando de pertencer a um sistema organizado à margem da escola regular (Pereira, 1998).

O Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de Outubro, através do seu artigo 10.º, estabelece que é oferecida a modalidade de educação especial aos

*«alunos com necessidades educativas especiais de carácter permanente, [referindo que se considera] alunos com necessidades educativas especiais de carácter permanente os alunos que apresentem incapacidade ou incapacidades que se reflectam numa ou mais áreas de realização de aprendizagens, resultantes de défices de ordem sensorial, motora ou mental, de perturbações de fala e da linguagem, de perturbações graves de personalidade ou do comportamento ou problemas de saúde».*

Este Decreto-Lei remete para a elaboração de programas de acção de natureza disciplinar, interdisciplinar ou transdisciplinar, de acordo com a metodologia mais indicada para o desenvolvimento das actividades de apoio educativo, bem como as estratégias a adoptar para se conseguirem resultados favoráveis no que diz respeito ao aluno em situação de risco.

Também, neste campo, a Educação para a Cidadania assume um papel fundamental no currículo nacional, como refere o Art.º 9 do mesmo Decreto-Lei:

*«as escolas, no desenvolvimento do seu projecto educativo, devem proporcionar aos alunos actividades de enriquecimento do currículo, de carácter facultativo e de natureza eminentemente lúdica e cultural incidindo, nomeadamente, nos domínios desportivo, artístico, de ligação à escola com o meio, de solidariedade e voluntariado».*

No plano da avaliação, o Despacho Normativo n.º 1/2005 de 5 de Janeiro, no Art.º 2.º, alínea a) estabelece que a mesma deve visar *«apoiar o processo educativo de todos os alunos, permitindo o reajustamento dos projectos curriculares de escola e de turma (...) em função das necessidades educativas dos alunos».*

Foi também publicado o Despacho normativo n.º 10856/2005, de 13 de Maio, que veio alterar o Despacho 105/97, e que visa *«promover e desenvolver práticas que consigam obter avanços claros e sustentados na organização e gestão dos recursos educativos, na qualidade das aprendizagens, numa perspectiva de oferta de várias oportunidades a todos os cidadãos».*

Neste contexto, é de registar também o Despacho Normativo n.º 50/2005, de 9 de Novembro, que *«define no âmbito da avaliação sumativa interna, princípios de actuação e normas orientadoras para a implementação, acompanhamento e avaliação dos planos de recuperação, de acompanhamento e de desenvolvimento como estratégia de intervenção com vista ao sucesso educativo dos alunos do ensino básico».*

Deste modo, podemos, assim, constatar a intenção de adequar estratégias envolventes e diferenciadas, apoiadas por equipas multidisciplinares, no sentido de que todas as crianças possam obter sucesso. A este respeito, Leite (2005:13) afirma que a

*«"flexibilidade" é um princípio orientador do processo de escolarização e dá origem aos processos de diferenciação curricular necessários para garantir o acesso de todos os alunos ao currículo comum – nem uma nem outra constituem finalidades em si mesmo e não visam (não deviam visar) melhorar as estatísticas do sucesso na escolaridade básica. Pelo contrário, têm como finalidade melhorar a qualidade do ensino, diferenciando formas de intervenção e percursos de aprendizagem».*

Para a inclusão ter lugar, de facto, nas nossas escolas, há que fazer muitas mudanças. Mudanças essas que têm que partir de toda a comunidade escolar, tal como refere Constantino (s.d.), designadamente no que se refere às políticas sócio-educativas, à participação dos pais nas escolas e ao desenvolvimento de uma prática pedagógica adequada às necessidades de cada aluno, utilizando estratégias diversificadas.

Sabemos que as mudanças são lentas e é fundamental que elas aconteçam de forma organizada, com rigor e eficácia, como nos diz d'Espiney (1992:17), as alterações nos sistemas educativos «implicam não apenas a mudança das pessoas, mas dos sistemas em que elas se inserem e não apenas a mudança de discurso (do consciente), mas das atitudes, das estruturas externas das pessoas». Estas afirmações constituem-se como uma síntese clara e objectiva de todo o processo necessário à mudança que é

proposta pela escola inclusiva, implicando o envolvimento dos diferentes grupos e parceiros educativos (professores, famílias, instituições e outros organismos e entidades).

Seria bom poder fazer-se uma abordagem prática da inclusão no sentido pleno do significado da expressão. No entanto, uma longa caminhada deverá ainda ser percorrida no respeito pelo eu, pelo tu, pelo outro e pelo nós, no sentido do sonho ou da utopia de um mundo alicerçado na partilha, na cooperação, na alegria, na igualdade na diferença, no equilíbrio, no amor, na auto-estima, enfim, na felicidade, pois, como afirma Almeida (1998: 13), «até já começa a pensar-se e a dizer-se que a afectividade tem mais importância no desempenho intelectual das pessoas que a própria inteligência, se é que é possível separar estas duas realidades».

Normalmente, as crianças com NEE manifestam baixa auto-estima e instabilidade emocional, pelo que é fundamental, neste campo e a propósito, lembrar o que nos diz Gonçalves (2003:28): *«uma das formas de proteger as crianças e de evitar os efeitos nefastos da violência é ajudá-las a desenvolver os seus próprios mecanismos de resiliência»*.

Implantado o sistema inclusivo, todos ficarão a ganhar. Como refere Cardoso (2003:25):

*«A inclusão de alunos com necessidades especiais na escola regular, como caminho fundamental para se atingir a inclusão social, constitui uma meta, neste novo século, cada vez mais firme, nos diferentes sistemas educativos, nos quais se pretende educar alunos com necessidades educacionais especiais na escola regular. Isto*

*pressupõe que é o sistema educacional como um todo que assume a responsabilidade de Educação e não uma parte dele, a Educação Especial».*

A inclusão é um processo dinâmico, contextualizado e envolvente, em que a criança faz a produção/construção do saber num contexto globalizador, numa perspectiva construtivista e desenvolvimentista, onde encontra respostas adequadas à problemática das suas especificidades, em termos individuais, grupais e colectivos, visando o sucesso global. Na verdade, a escola inclusiva deve proporcionar «*os meios mais eficazes para combater as atitudes discriminatórias atingindo a educação para todos*», princípio referido na Declaração de Salamanca (1994: 29), e que evidencia, claramente, a intenção da escola inclusiva em reconhecer e satisfazer as necessidades diferenciadas de todas as crianças, isto é, dar respostas individuais e específicas à realidade de cada criança, mas tendo sempre em conta o todo, no processo de trabalho. Deste modo, a inclusão implica o envolvimento de toda a comunidade educativa (escola, professor titular, professor de apoio, auxiliar de acção educativa, serviço de psicologia e orientação ou psicólogo, terapeuta da fala, terapeuta ocupacional, médico, família, instituições, meio e sociedade), no processo educativo, visando o sucesso e a felicidade das crianças no *eu*, no *tu*, no *nós*, no *todo*, como atrás referimos. Todos os intervenientes devem trabalhar para o mesmo fim: o sucesso educativo dos alunos com NEE e de todos os alunos em geral.

A propósito, afirma Mantoan (2003:29) que «*as propostas educacionais que dão conta de uma concepção inclusiva de ensino refle[c]tem o que é próprio do meio físico, social, cultural em que a escola se localiza e são elaboradas a partir de um estudo das características desse meio*».

### 3. APOIOS EDUCATIVOS

Os apoios educativos tornam-se uma necessidade evidente, no sentido de dar respostas adequadas, numa perspectiva inclusiva, aos alunos portadores de deficiências. Assim, os apoios educativos materializam-se num conjunto de medidas que constituem uma resposta articulada e integrada às necessidades sentidas nas escolas, onde as equipas multidisciplinares têm um papel decisivo nas respostas a estas crianças. De acordo com o conjunto de princípios orientadores, consignados na Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86), devem ser *«estabelecidas e desenvolvidas actividades e medidas de apoio e complemento educativo visando contribuir para a igualdade de oportunidades de acesso e sucesso escolar»* (Art.º 24), tendo presente que, *«o sucesso da escola inclusiva depende da intervenção e do esforço conjugado de um conjunto vasto de intervenientes»* (Parecer n.º3/99, Art.º46).

Neste contexto, se define a acção dos professores de apoio que, segundo Ladeira e Amaral (1999:17):

*«terão um papel fundamental ao diminuírem gradualmente o apoio que prestam directamente à criança, de modo a aumentar simultaneamente as competências dos professores de ensino regular, dando origem a que se sintam mais confiantes no seu papel de intervenientes no ensino desta população».*

Não podemos, no entanto, pensar que, por se manter as crianças com NEE nas turmas regulares, se está, de facto, a fazer inclusão. A inclusão vai muito mais além. É necessário que se criem as condições

necessárias, designadamente materiais, ambientais e afectivas, capazes de darem respostas ajustadas e equilibradas a todas as crianças. Tudo isto, naturalmente, passará por muito trabalho conjunto entre todos os envolvidos. É preciso, também, que todos os pais reconheçam a importância e a valorização, para todas as crianças, do facto de estarem incluídas.

A nosso ver, a inclusão implica que a criança esteja integrada na turma e seja apoiada na turma, caso contrário o conceito de inclusão deixa de fazer sentido. É evidente que, caso isso beneficie a criança, poderá a mesma sair momentaneamente da sala, mas esta situação deve aplicar-se às crianças com NEE e às outras crianças. Por outro lado, o apoio nunca deverá ser dado em termos individuais, mas sempre no âmbito da turma, podendo ser grupal, para não rotular.

Segundo Adamus (2000:20), «*é necessário proporcionar aos alunos com dificuldades as actividades múltiplas que lhes proporcionem melhores condições de desenvolvimento*», assim como os meios para que possam acreditar que são capazes de fazer algo. Este princípio é partilhado por Zabalza (1997:206) ao afirmar que «*uma imagem positiva de si mesmo é essencial na constituição da personalidade e a sua constituição (...) depende do tipo de relações interpessoais que [o aluno] tenha oportunidade de manter*».

Numa escola inclusiva, temos que lutar contra o insucesso escolar, para que não haja tantas diferenças, tendo presente, de acordo com Bettencourt e Sousa (2000:20), que «*o conceito de educação para todos apela à alteração de algumas ideias instaladas. [A escola deve ser] responsável pelos percursos, os abandonos precoces da escolaridade, os problemas de aprendizagem e de desenvolvimento de alunos*».

Além disso, o princípio da inclusão engloba a prestação de alguns serviços educacionais adequados a todas as crianças com NEE, na turma regular, devendo

permitir que um conjunto de opções seja considerado sempre que a situação o exija, dando a possibilidade de desenvolver a criança a nível cognitivo, emocional e social. Este princípio aponta para que se trabalhe a criança como um todo, respeitando três níveis de desenvolvimento: académico, sócio-emocional e pessoal.

#### **4. NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS**

Justifica-se, neste contexto, que façamos uma abordagem global ao conceito de necessidades educativas especiais, e, para explicitá-lo, podemos recorrer a Correia (2005:43), que o define do seguinte modo:

*«quando falamos em NEE estamos a referir-nos a um conjunto de problemáticas, que vão desde o autismo às dificuldades de aprendizagem, passando pela deficiência mental, visual e auditiva, pelos problemas motores, pelas perturbações emocionais e, até, por certos problemas de saúde (desordem por défice de atenção, sida, asma), que, devido às discapacidades que o acompanham, podem provocar problemas de aprendizagem e/ou de comportamento em determinadas áreas do foro académico ou socioemocional, requerendo, geralmente, programações educativas individualizadas propostas por uma série de especialistas, em conjunto com os educadores e professores de turma e com os pais».*

Parafraseando Tavares (1992:22), *«o conhecimento só é possível na interacção do sujeito com o mundo dos outros sujeitos e dos objectos, bem como das suas múltiplas relações»*, pelo que, numa escola inclusiva os professores devem estar

preparados para satisfazer as necessidades educativas de todos os alunos, pois todos, num momento ou noutro da sua vida, podem ter NEE. Tal como afirmam Bairrão *et al.* (1998:39), citando documento do Conselho Nacional de Educação:

*«todos os alunos têm, de uma forma ou de outra, necessidades educativas especiais e os professores têm que estar preparados para os atender. Evidentemente, existem crianças que apresentam necessidades mais estruturadas. Nestes casos, ou o professor tem conhecimentos que lhe permitem lidar com a situação, ou terá de ter alguém que o ajude, seja no acesso ao currículo, seja na manutenção de um clima social e emocional de boa qualidade desenvolvimental».*

Tavares (1993:29), ao descrever o papel do professor, considera que *«deve ser alguém para quem os outros são também alguém e a escola uma comunidade de alguéns».*

Estão também neste âmbito, determinando a inclusão no regime educativo especial, os problemas de aprendizagem, que podem ter origem em vários factores sociais, motivacionais e pedagógicos, entre outros. A propósito diz Correia (1991:23):

*«a definição de dificuldades de aprendizagem permite ao aluno ser colocado num programa de educação especial sem que seja determinada a natureza exacta do seu problema de aprendizagem, é possível incluir alunos cujo insucesso possa ser devido a factores sociais, de motivação ou pedagógicos em vez de algum problema de desenvolvimento».*

Ao falarmos de inclusão, temos que falar, como já anteriormente referimos, da necessidade de articulação efectiva entre a Escola e os agentes educativos, englobando nesta articulação, tida com um processo de negociação permanente, o professor titular de turma e o professor de apoio educativo. Desta articulação resultará o sucesso globalizador.

Tal com refere Sanches (1995:17):

*«a entrada das crianças e jovens com deficiência na escola regular e a necessidade de a escola alargar o seu âmbito de acção, mobilizando e interagindo com os recursos disponíveis e a disponibilizar, obrigam à criação de uma dinâmica própria de uma equipa de trabalho. Os pais têm de ser envolvidos, mobilizados e responsabilizados, bem como professores e técnicos da comunidade escolar e local».*

Aliás, é este o princípio que decorre do disposto no Decreto-Lei 319/91, de 23 de Agosto, que, no seu preâmbulo, evidencia que *«a educação das crianças com necessidades educativas especiais (NEE) deve processar-se no meio menos restritivo possível»*, ou seja, no seio do ensino regular. Todavia, o Artigo 12º estabelece que quando a aplicação de currículos escolares próprios ou de currículos alternativos *«se revele comprovadamente insuficiente em função do tipo e do grau de deficiência do aluno devem os serviços (...) propor o encaminhamento»* apropriado, nomeadamente a frequência de uma instituição de educação especial.

Ora, o conceito de “necessidades educativas especiais” não parece gerar consenso e a categorização de crianças, neste plano, é muito vasta e pouco rigorosa sob o ponto

de vista científico, uma vez que os alunos continuam a ser seleccionados para este tipo de ensino, quase exclusivamente, em função dos seus resultados escolares e, muitas vezes, sem a devida sensibilidade ou preparação necessária dos respectivos professores. Este processo torna-se falível na questão da identificação das crianças com necessidades educativas especiais, se se não verificar aquilo que preconiza Porter (1997:39):

*«Um programa inclusivo implica serviços organizados com base numa abordagem de apoio colaborativo que substituam o modelo tradicional baseado na “avaliação do aluno, prescrição, ensino especializado”. O professor regular deve acreditar que os alunos com necessidades educativas especiais pertencem à educação regular e ter confiança que são capazes de aprender nesta situação».*

Actualmente, face à evolução da sociedade, é exigida à escola a tripla função de democratização, promoção de condições favoráveis ao desenvolvimento pessoal e social e qualificação social e profissional dos alunos, para isso os professores deverão reger-se segundo algumas regras. Tal como refere Sousa (1998: 91-92), há

*«certos objectivos psicopedagógicos subjacentes à dinâmica da aprendizagem que merecem ser destacados pela sua acuidade: fornecer informações, indicar factos, abrir pistas que facilitem a compreensão, a organização e a retenção dos conhecimentos; motivar o aluno para a aprendizagem, relacionando-a com as suas necessidades pessoais e os objectivos da própria aprendizagem».*

Ainda, e citando a mesma autora, nesta linha de pensamento, há que

*«reconhecer que a estrutura cognitiva do educando depende da sua visão do mundo e das suas experiências anteriores; adequar o ensino ao nível de desenvolvimento dos alunos e ajudá-los a relacionar e actualizar novos conhecimentos e habilidades com conhecimentos e habilidades previamente adquiridos; contribuir para ajudar o aluno a compreender a estrutura da tarefa a realizar e a estruturar a sua própria aprendizagem, visionando os elementos por que é composta e relacionando as partes com o todo».*

O direito à igualdade leva a que a escola possa garantir uma “educação para todos”, assim Sousa (1998:92) afirma que:

*«A democratização do ensino pressupõe, antes de mais, que a escola garanta o exercício do direito à igualdade de oportunidades a todos os alunos, sendo, para isso, necessário que o professor saiba encontrar respostas diferenciadas para as necessidades específicas de cada um, valorizando a diferença no exercício das práticas pedagógicas que privilegia. Todas as crianças são diferentes e essa diferença deve ser respeitada, considerada e devidamente explorada em benefício de todos».*

Enquanto opção filosófica e orientação política, a escola inclusiva é um facto incontornável. No entanto, a prática escolar evidencia ainda muitos obstáculos e

equívocos, aos quais urge dar resposta e esclarecimento. Os desafios que a escola actual enfrenta assim o exigem, numa tentativa de responder à evidente e crescente diversidade (de credos, etnias, nacionalidades e níveis de aprendizagem) e ao direito universal e inalienável de todos à escola. Neste contexto, Felizardo (1999:11) afirma que *«cada aluno é um caso especial, rodeado de ambientes favoráveis e desfavoráveis e de potencialidades, um espelho do contexto social em que está inserido»*.

Há que ter em conta a diversidade dos alunos para poder gerir o currículo, para que este se adapte a todos eles. Citando Marchesi (2001:103), o currículo *«aberto à diversidade dos alunos não é somente um currículo que oferece a cada um deles o que necessita segundo as suas possibilidades; é um currículo que se apresenta a todos os alunos para que aprendam»*.

Para dar resposta a este novo desafio, a escola tem de sofrer algumas alterações no plano organizativo-estrutural, para incluir todos os alunos sem excepção. De acordo com Jesus (2000:6), a

*«Escola Inclusiva pretende marcar a passagem dum modelo tradicional, em que havia turmas específicas do ensino especial, centrado no modelo de educação especial, para um novo modelo em que os alunos com necessidades educativas especiais são incluídos nas turmas ditas “normais” (ou de ensino regular). Esta inclusão ocorre, não apenas nas actividades curriculares, mas também em todas as outras actividades desenvolvidas na escola (extracurriculares, área-escola, clubes escolares, etc.), procurando esbater as diferenças, aceitá-las e respeitá-las, o que é fundamental em termos de cultura escolar»*.

Estamos, assim, no campo da inclusão, que Correia (1994; 1997 cit. por Correia, 2003:16) perspectiva do seguinte modo, designadamente no que aos alunos com NEE respeita:

*«a inserção do aluno com NEE na classe regular, onde sempre que possível, deve receber todos os serviços adequados, contando-se, para esse fim, com um apoio adequado (e.g., de outros técnicos, pais, etc.) às suas características e necessidades».*

Apesar dos avanços e progressos assinaláveis nesta área, mesmo nos países em que existe uma longa tradição de integração, nem todas as crianças com deficiência beneficiam dum ensino integrado e há mesmo alguns casos em que alguns grupos, como, por exemplo, o dos surdos, não desejam ser integrados, reivindicando o estatuto de “minoría” e as prerrogativas inerentes a tal estatuto. Tal é o caso da Suécia e de algumas regiões dos Estados Unidos da América, em que as associações e organizações ligadas às pessoas surdas lutam pelo direito ao reconhecimento da “linguagem gestual” como língua materna e pelo direito a frequentarem escolas adequadas ao seu estatuto de deficientes auditivos.

No entanto, há que consolidar urgentemente, na prática, as estratégias que têm sido delineadas em teoria, para que a nossa escola seja justa e eficaz. Se o não fizermos, corremos o sério risco – que, cremos, já implantado em certas escolas – de apenas integrarmos fisicamente as diferenças, sem as incluirmos e respeitarmos, de facto.

Devemos criar nas nossas escolas o respeito pela diferença. Todos temos o nosso papel na sociedade e todos somos importantes, tal como afirmam Florian *et al.* (2003:21-22):

*«A educação inclusiva baseia-se num modelo social que reconhece o valor das pessoas com deficiências e as contribuições positivas que estas dão à sociedade. A inclusão total de todos os alunos com dificuldades de aprendizagem implica modificações no currículo e no modo como este é leccionado.*

*O que é necessário é uma política de reforma flexível que seja inclusiva para todos».*

## **5. ADAPTAÇÕES CURRICULARES**

De seguida, passaremos a considerar as adaptações curriculares, que deverão ter em conta o aluno a quem se aplicam. Segundo Martins (2000:24):

*«A adaptação curricular deve partir da identificação do nível de competência curricular do aluno, determinando o que ele é capaz de fazer em termos de objectivos, em relação aos diferentes conteúdos curriculares do seu nível de escolaridade».*

Também Landívar (1993:53), debruçando-se sobre o mesmo assunto, refere que as adequações curriculares são *«modificações que são necessárias realizar nos*

*diferentes elementos do currículo para o adequar às diferentes situações, grupos e pessoas para o qual se aplica».*

Mas as adequações ou adaptações curriculares aparecem como a modalidade de intervenção mais generalizada. Essa intervenção, segundo Bénard da Costa (1995:60),

*«consiste no apoio dado a pequenos grupos de alunos, por períodos variáveis, num espaço distinto da classe regular ou com presença na classe regular de mais um professor que intervém directamente com estes alunos e que, em colaboração com o colega, contribui para a individualização do ensino e para a diversificação das estratégias pedagógicas».*

Nesta perspectiva, Carbonell (2000:81) defende que *«um projecto inovador para a escola pública deve ser inclusivo e integrador de todo o tipo de alunos, seja qual for a sua procedência, seu “nível”, necessidades e expectativas educativas».*

Uma escola caracterizada pela grande diversidade sócio-cultural, cognitiva, física, mental e linguística, em que as motivações, os interesses e as capacidades de aprendizagem dos alunos são diferentes, deverá criar condições para o desenvolvimento de estratégias pedagógicas diferenciadas, adequadas às necessidades de cada aluno, procurando proporcionar, com equidade, o direito ao sucesso na educação escolar.

A Declaração de Salamanca veio, na verdade, determinar uma mudança em escolas de muitos países, afirmando, a propósito, Ainscow (1997:13) que

*«a orientação inclusiva constituiu uma vertente fundamental da Declaração de Salamanca sobre os Princípios, Política e Prática na área das Necessidades Educativas Especiais (...). Especificamente, a Declaração refere que, no âmbito da orientação inclusiva, as escolas regulares são: “os meios mais capazes para combater as atitudes discriminatórias, criando comunidades abertas e solidárias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos; para além disso, proporcionam uma educação adequada à maioria das crianças e promovem a eficiência, numa óptima relação custo-qualidade, de todo o sistema educativo».*

Esta Declaração, assinada em 1994 por noventa e dois governos e vinte e cinco organizações internacionais, é um marco para a construção de uma escola inclusiva, como atrás já referimos.

No nosso país, a legislação garante a todas as crianças e jovens com deficiência o direito à educação na escola regular. Tal decorre da Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei 46/86) e de todo um corpo legislativo de que ela é referente e que consagra a lógica da “normalização”, isto é, a ideia de que as pessoas com deficiência devem frequentar as valências sociais e comunitárias menos restritivas e o mais próximas possível das regulares para as pessoas da sua idade e meio envolvente. De facto, o sistema educativo, tendo por finalidade realizar a promoção permanente da educação de todos os portugueses, *«tem de colocar a si próprio a obrigatoriedade de ser capaz de promover a Educação, respeitando a originalidade de cada um. E isso implica que tenha de ajustar-se a todos, partindo da compreensão do que são as suas necessidades educativas»* (Costa, 1995:4).

A inclusão deve fazer sempre parte da nossa sociedade e das nossas escolas, pois, como refere Simões (2003:1), qualquer criança pode ter que a experimentar numa ou

noutra fase da sua vida, além de beneficiar todas as crianças, em geral. Eis as suas palavras:

*«O conceito "inclusão" deverá ter uma aplicação mais vasta porque qualquer criança em qualquer altura da sua vida escolar e/ou extra-escolar pode ter dificuldades educativas e/ou sociais (as que dizem respeito à sua etnia, classe social, etc.) e será com os seus pares que ultrapassará essa fase, prosseguindo o seu desenvolvimento. Desta forma as mudanças que ocorrem no sistema educativo irão beneficiar todas as crianças».*

Todavia, a inclusão não se pode restringir à escola, mas tem de ser vivida na família e na sociedade, uma e outra plurais por natureza. Segundo o mesmo autor, a criança não pode ser vista como uma mera parte de um todo, mas sim no respeito pela sua diferença no contexto em que se insere (familiar, social, cultural e escolar). É, pois, tendo-se presentes todas essas diferenças que a criança deverá ser incluída no meio educativo, assumindo a escola o papel de proporcionar uma situação efectiva de articulação com a família, no sentido de concretizar a inclusão, não apenas a nível da escola, mas ao nível de todo o contexto que envolve a criança.

Assim sendo, a Educação inclusiva não se deve manifestar apenas na escola mas em toda a sociedade, dizendo ainda Simões (2003:1), a este respeito:

*«Educação inclusiva requer uma reestruturação a nível da Sociedade, onde todos os parceiros deverão trabalhar em equipa (Escola, Família, Comunidade, Estado, coordenação entre os diferentes Ministérios:*

*Educação, Segurança Social, Emprego, Saúde, Finanças...)* reflectindo e avaliando-se continuamente, respondendo às necessidades de todas as crianças/jovens/ adultos».

A escola deverá promover uma educação para a cidadania, onde uma progressiva autonomia, responsabilidade e capacidade crítica dos alunos se construa no respeito pelos valores fundamentais da cooperação, da solidariedade, do respeito pelo outro e também da amizade. Para se poder estabelecer e manter uma amizade, é necessário compreender o outro, conhecê-lo e relacionar-se com ele. A propósito, Hallahan e Kauffman (1994, cit. por Fonseca, 2003: 46-47) referem que:

*«O futuro da escola inclusiva é eliminar o espaço que separa as crianças e jovens com NEE, em risco, ou pertencentes a minorias étnicas, dos seus iguais. Desta forma, a escola inclusiva não pode apenas cuidar das crianças portadoras de deficiência, o seu conceito integrador é mais vasto e ambicioso, pois encerra a promoção de competências educacionais necessárias para que todas elas possam participar numa sociedade diversificada, sendo posteriormente integradas no mercado de trabalho».*

Mas é necessário fazer mudanças radicais na maneira como os professores e restante comunidade educativa encaram a inclusão. Segundo Bénard da Costa (1996, cit. por Martins 2000: 12), *«para que a escola Inclusiva seja uma realidade, deverá haver a necessidade de profundas mudanças, quer a nível jurídico-legislativo,*

*organizativo, e de gestão de escolas, quer ainda ao nível do professor e de outros intervenientes, no apoio individual aos alunos».*

Também segundo Sasaki (1997: 41), «*inclusão é o processo pelo qual a sociedade se adapta para poder incluir em seu contexto as pessoas com necessidades especiais*».

Tendo em conta as diferenças individuais e as exigências escolares que implicam respostas adequadas aos alunos, deveremos considerar que Giangreco (1997, cit. por Florian, 2003:39)

*«identificou características comuns às escolas onde a educação inclusiva se encontra em franco desenvolvimento. São estas as características:*

- \* Trabalho de equipa em colaboração;*
- \* Um contexto comum;*
- \* Participação da família;*
- \* Papéis claramente definidos entre os diferentes profissionais;*
- \* Utilização eficaz de pessoal auxiliar;*
- \* Planos Educativos Individuais adequados (PEIs);*
- \* Processos para a avaliação da eficácia».*

Na conceptualização de Stainback e Stainback (1992), as características das aulas inclusivas são:

- Filosofia da aula: a valorização da diversidade poderá revelar-se como uma mais-valia para uma aprendizagem eficiente. A diversidade de experiências constitui-se em maiores oportunidades de aprendizagem.

- Regras na aula: a observação de regras de comportamento, com vista a um tratamento justo e igualitário, e o respeito pelas diferenças devem extravasar os muros da sala de aula. Na aula inclusiva, cada membro é conhecedor das suas diferenças e dos seus direitos e deveres.
- Instruções de acordo com as características dos alunos: o currículo é adaptado às características e necessidades de cada um, com o objectivo de ir ao encontro das especificidades de cada aluno.
- Apoio regular nas aulas: nas aulas inclusivas, haverá apoio educativo. A flexibilidade curricular ou a introdução de técnicas especializadas deverão ocorrer no espaço de aula regular. O apoio educativo é, assim, trazido ao aluno no seio da aula regular.

No panorama educativo da actualidade, deparamo-nos com um crescente número de alunos com problemas académicos ou comportamentais. Face a estes problemas, a escola, enquanto instituição, os professores e os técnicos que nela trabalham carecem de uma preparação acrescida a nível físico, cultural e profissional, isto é, de uma nova filosofia de escola. Nesta “viragem” do conceito de escola, que se pretende inclusiva, os professores assumem particular importância, pois, se realmente pretendemos uma escola inclusiva, é sobre eles que deverá recair toda a atenção, tanto ao nível da sua formação profissional como ao nível dos métodos e das técnicas de ensino a que recorrem.

Para que, efectivamente, haja sucesso na escola inclusiva, deve esta dispor de recursos materiais e humanos para uma correcta prestação de serviços. Caso contrário, a escola regular torna-se num mero depósito de crianças, pouco contribuindo para a formação académica, pessoal e social daqueles a quem deveria ser prestada uma atenção redobrada.

Contrariamente à prática da escola tradicional, na escola inclusiva há uma adaptação da organização, do currículo e dos materiais didáticos aos alunos, de acordo com as suas verdadeiras capacidades.

Hoje, fala-se muito nos sistemas de tutoria entre os alunos e a aprendizagem cooperativa, cooperação esta que conduziria à entreajuda, uma vez que se alargaria ao grupo de docentes, ao pessoal auxiliar e ao ensino em equipa, perspectivada na ajuda a professores e a alunos. Neste contexto, Mantoan (2003:31) salienta

*«que a cooperação cria laços muito fortes entre os alunos e propicia intera[c]ções que encorajam os menos habilitados. É esperado que um aluno seja tutorado naturalmente por outro colega, que tem mais facilidade, em uma dada disciplina curricular, por exemplo. Esse apoio espontâneo é mais um meio de fazer com que a turma reconheça as diferenças e perceba que cada um tem suas habilidades, talentos, competências e dificuldades para abordar um ou outro conteúdo, do leque das disciplinas escolares».*

Neste contexto, houve outras investigações, nas quais participou Cró (1991; 1994, 2001: 24), que *«provaram como é favorável a co-resolução entre pares de iguais e entre crianças de diferentes idades, revelando que o conflito cognitivo e sócio-cognitivo pode ser gestor de novas tentativas de solução».*

Por seu lado, Correia (2003a:41) refere também que *«a aprendizagem em cooperação é considerada uma abordagem na qual um grupo heterogéneo de crianças aprende em conjunto, realizando uma série de actividades específicas».*

Kemp (1992, cit. por Correia, 2003a: 41) afirma, ainda, que *«esta técnica educacional tem sido bastante utilizada como estratégia para o desenvolvimento de interações positivas entre alunos que frequentam classes onde a diversidade é grande, promovendo a sua integração cultural e racial»*.

O envolvimento comum em actividades, por parte dos professores e dos alunos, deverá ser promovido e valorizado, uma vez que estas relações naturais, para além de enfatizarem as relações sociais, promovem com sucesso as aprendizagens, negligenciando-se as actividades independentes e competitivas.

Na escola inclusiva, a satisfação das necessidades educativas especiais de um aluno deverá beneficiar os restantes alunos da classe, desenvolvendo nestes aptidões específicas. Todavia, não se deve apenas responsabilizar os professores como protagonistas do processo de inclusão. Sobre o aluno também há algumas considerações a tecer.

As teorias actuais defendem que as crianças com NEE devem ser inseridas em classes do ensino regular antes de serem enviadas para meios mais restritivos. Mas, para que a inclusão seja efectivamente bem sucedida, a criança com NEE deve ser preparada relativamente às exigências académicas e de conduta da classe regular onde será inserida, nomeadamente as interações positivas com os colegas/pares e a aceitação das regras da escola e da classe/turma, em particular.

Mas, para trabalhar com alunos portadores de deficiência, os professores/educadores deverão ter um envolvimento mais intenso entre si, pois, tal como afirmam Bridi F. e Baptista (1998:31), a *«formação de um sistema de rede, ou seja, uma constante troca de informação e de perspectiva entre os profissionais, aguça os sentidos, as percepções e abrem-se canais para a intervenção»*.

O Despacho Conjunto nº 105/97, de 1 de Junho, contextualiza os apoios educativos na escola, de acordo com os princípios da Conferência de Salamanca, (Jesus, 2000). Todavia, a sua aplicação não tem sido isenta de críticas, nomeadamente a falta de articulação entre as estruturas que intervêm na escola, a diversidade de competências das equipas de coordenação dos apoios educativos, o recrutamento de docentes sem formação no âmbito dos apoios, assim como a falta de preparação, neste campo, dos docentes do ensino regular. Estes factos constituem-se como entraves à implementação de uma escola inclusiva, tanto mais que, segundo a Conferência de Salamanca, o principal factor de sucesso na escola inclusiva é a preparação adequada do pessoal docente. Como agravante, também a falta de uma formação contínua, que actualize conhecimentos e competências dos docentes, constitui, desde logo, um forte entrave à inclusão.

Para concretizar o conceito de escola inclusiva, são aí colocados professores de apoio educativo que têm por função prestar apoio à comunidade escolar (escola, professores da turma, alunos, pais e instituições sociais), a que pertencem estes alunos com necessidades educativas especiais. Contrariamente ao conceito de escola tradicional, na escola inclusiva há, como temos vindo a referir, uma adaptação da organização, do currículo e dos materiais didácticos aos alunos, de acordo com as suas verdadeiras capacidades.

Na escola inclusiva, o envolvimento comum em actividades por parte dos professores e alunos deverá ser promovido e valorizado, uma vez que estas relações naturais, para além de enfatizarem as relações sociais, promovem com mais sucesso as aprendizagens cooperativas do que as actividades independentes e competitivas. A inclusão de crianças com NEE deverá ser algo mais vasto e não apenas restrito à sala de aula, como na generalidade tem vindo a acontecer entre nós. Uma verdadeira inclusão

deve estar ligada a uma variedade de serviços de apoio, nunca esquecendo que a integração na sociedade começa com a integração na escola.

O conceito de necessidades educativas especiais não é, porém, consensual e, neste âmbito, podemos-lo considerar, de certo modo, como um processo não isento de dificuldades. A este propósito Wang (1997: 53) afirma:

*«Ocorrem problemas graves, resultantes da forma como são caracterizadas as diferenças individuais, como é elaborada a informação e como esta informação é utilizada para ajudar a tomar decisões educativas. Na prática corrente, a forma como se lida com a diversidade no processo de aprendizagem e as necessidades de apoio dos alunos consiste em classificar ou em rotular as diferenças que foram sinalizadas.»*

## **CAPÍTULO II**

### **INCLUSÃO DE ALUNOS COM NEE**

#### **1. A INCLUSÃO EM TURMAS DE ENSINO REGULAR**

A escola inclusiva, ao pretender que todos os alunos frequentem o mesmo tipo de ensino e o mesmo currículo, não pode ser alheia às diferenciações individuais, sejam motivacionais, vocacionais, cognitivas, sócio-afectivas ou de qualquer outro tipo. Tem, portanto, de atender às especificidades de cada aluno, às suas necessidades de aprendizagem, sendo sabido que existem alunos que, mostram maior aptidão para as actividades de cariz manual, por exemplo, ou para qualquer outra área específica do conhecimento.

Devemos, portanto, atender às motivações do aluno e adoptar as estratégias que se mostrem congruentes com o seu estilo e condições de aprendizagem, alcançando

assim o sucesso educativo, pois, como esclarece Nuttin (s.d, cit. por Postic, 1995:21), «a motivação orienta e organiza a actividade do sujeito em direcção à realização de objectivos de projectos».

Na verdade, o aluno apenas se sentirá motivado para determinada tarefa, se, à partida, acreditar que a pode resolver. Esta motivação tem a ver com a aplicação de estratégias cognitivas que o conduzam à superação de dificuldades e ao êxito, levando-o, deste modo, à concretização de uma outra tarefa mais complicada.

Não podemos esquecer que todo o ser humano é educável. Tal como refere Faure (1972:243), todo o ser humano vem «ao mundo com um lote de potencialidades que tanto podem abortar como tomar forma em função das circunstâncias favoráveis e desfavoráveis onde o indivíduo é chamado a evoluir. É, portanto, por essência educável». Cabe-nos a nós, professores, fazê-los evoluir, ajudá-los a evoluir, para isso temos que ser conscientes nas planificações das aulas designadamente para os alunos com NEE, as quais não só devem ter em conta as adaptações curriculares centradas no aluno, mas também as adaptações centradas nos seus ambientes de aprendizagem. Tal como refere Correia (2001:138),

*«não será despidendo afirmar-se que, para além de nos preocuparmos com os ambientes académicos propriamente ditos, mais orientados para o ensino de matérias escolares, nos devemos preocupar também com os ambientes sócio-emocionais (atitudes dos professores, atitudes dos pais, atitudes dos alunos, interacções), comportamentais (regras da escola, regras da classe) e físicos (condições físicas da escola, barreiras, horários, organização da sala de aula), uma vez que nestas nossas preocupações pode residir a diferença entre respostas adequadas para estes alunos».*

A intervenção educativa deverá, pois, numa perspectiva holística, desenvolver e potenciar, todas as capacidades de todos os alunos (cognitivas, sociais, afectivas, estéticas e morais).

Se, ao longo do ano lectivo, se constatar que há alunos que não conseguem acompanhar o currículo “normal”, o professor titular da turma deverá passar a estar mais atento àquele ou àqueles que sentem algumas dificuldades, começando por lhe dar mais tempo para a execução das suas tarefas e fichas mais simples para resolver. Se mesmo assim o aluno não consegue atingir as competências desejadas, o professor titular deve, então, falar com o professor de apoio educativo e, em conjunto, debruçarem-se sobre o caso em questão. É necessário fazer o estudo global da criança, ao nível da sua história de vida (familiar, meio social e cultural), para obter toda a informação possível e útil relativa à mesma. Fazem, então, uma proposta para que esse aluno possa usufruir de uma ou mais medidas do regime educativo especial (REE<sup>3</sup>). Esta proposta terá o consentimento do encarregado de educação do aluno e a homologação do Órgão de Administração Gestão Escolar (ODAGE), sendo de carácter temporário. Uma das medidas propostas poderá ser a prevista na alínea c) (adaptações curriculares) do REE, em função da qual o professor titular da turma juntamente com o professor de apoio educativo fazem as adaptações curriculares necessárias ao aluno em questão. Caso haja disponibilidade de recursos na escola, este aluno poderá beneficiar de apoio individualizado e cooperativo dentro da sala de aula. Os objectivos deverão ser definidos de modo a reforçar a operacionalidade das aprendizagens. Em função da situação problemática do aluno, é necessário definir o seu programa curricular, tendo em conta todo o contexto da turma e da escola, no quadro de um ensino-aprendizagem globalizador.

---

<sup>3</sup> Regime Educativo Especial. A partir de agora, passaremos a designá-lo por REE.

Este processo de identificação de necessidades educativas especiais, tal como refere Madureira (2005:38), «*exige que o professor tenha conhecimentos sólidos sobre os processos de desenvolvimento e de aprendizagem da criança, bem como sobre as competências definidas no currículo. Exige ainda e, sobretudo, que o professor desenvolva competências no domínio da avaliação pedagógica*».

Caso as dificuldades persistam no ano seguinte, essa proposta dará lugar a um plano educativo individual (PEI) e às devidas adaptações curriculares. Mesmo assim, se o aluno não conseguir dar resposta, será canalizado para os Serviços de Psicologia e Orientação (SPO), tendo o encarregado de educação de dar o consentimento para que o seu educando seja observado e avaliado pelo psicólogo.

É importante o envolvimento, neste processo, de uma equipa pluridisciplinar (com elementos do serviço de psicologia, da segurança social, da saúde escolar, da educação e dos pais), no entanto o aspecto mais valorizado é o pedagógico. Ao longo do processo de ensino-aprendizagem, deverá contar-se sempre com a cooperação da família da criança e dos outros parceiros educativos envolvidos.

A legislação refere os apoios educativos, valorizando-os. Segundo Felizardo (1999:7):

*«O Despacho 178-A/ME/93 vem reforçar ainda mais a importância do apoio pedagógico e a sua implementação com eficácia. Nele clarifica-se o conceito do apoio pedagógico “conjunto de estratégias e actividades concebidas e realizadas na escola no âmbito curricular e extracurricular, incluindo aquelas que são desenvolvidas no seu exterior, que contribuem para que os alunos adquiram os conhecimentos e as competências e desenvolvam as capacidades, atitudes e valores consagrados nos currículos em vigor”».*

O Apoio Educativo pode compreender duas vertentes: uma mais restrita, mais focalizada nos passos da aprendizagem próprios de cada aluno e sobre os instrumentos que possam favorecer o seu desenvolvimento e reequilíbrio (de ordem cognitiva), e a outra, de maior amplitude, que consiste num apoio regulador não tão ligado à aprendizagem, mas contextualmente situado, indispensável à motivação do aluno, no pressuposto de que

*«para que os apoios e complementos educativos, possam ser uma resposta eficaz, têm de ser uma estratégia resultante de uma análise de necessidades do contexto educativo em questão e um elemento integrado e integrante da filosofia da escola e da sua dinâmica»*  
(Sanches ,1996:29).

O aluno precisa de estar bem incluído, tanto a nível emocional como cognitivo, para que sinta interesse pela aprendizagem e vontade de aprender. Referindo Cró (2001:24), *«a aprendizagem e o gosto de aprender não é apenas o resultado da relação entre o sujeito e o objecto, mas da relação entre sujeitos cognoscentes face ao objecto a conhecer»*.

Na perspectiva inclusiva, o professor de apoio e o professor titular da turma trabalham em conjunto com vista a responder ajustadamente à turma de uma forma natural e no respeito pelas diferenças (igualdade na diferença), possibilitando, assim, que cada aluno se sinta pertencente à turma. É muito importante, por isso, o papel do professor de apoio educativo, tal como refere Sanches (1995:19):

*«o professor de educação especial vai surgir como um dos principais recursos dos professores de ensino regular; em termos de consultor, agente de formação, dinamizador e gestor dos meios disponíveis e a disponibilizar para a implementação dos programas de intervenção desenhados para as crianças e jovens com necessidades educativas especiais, integrados nas escolas do ensino regular».*

Para que haja uma articulação bem definida entre os professores do ensino regular e de apoio, deve haver uma preparação prévia dos mesmos e uma acrescida assunção de responsabilidades,

*«quer do professor do ensino regular, que deverá assumir uma maior responsabilidade quanto ao ensino da criança com necessidades educativas especiais, quer do professor de educação especial que deverá assumir um papel de apoio e de consulta» (Correia 1994:50).*

Da interacção entre todos, respeitando, no entanto, a especificidade de cada um, deverá resultar a construção e a produção do ensino-aprendizagem de todos os alunos, onde o sucesso de um é o sucesso de todos e o sucesso de todos é o sucesso de cada um, na medida em que *«o déficite individual deixou de ser apenas da responsabilidade do indivíduo, mas também resultado de uma dinâmica interactiva entre ele próprio e o seu meio envolvente» (Hansen, 1984, cit. por Sanches, 1995: 17).*

Em consonância, as equipas de coordenação dos apoios educativos deverão também trabalhar em conjunto para que haja sucesso escolar, afirmando Constantino (s.d), que as equipas de coordenação dos apoios educativos deverão assumir-se como o

alicerce imprescindível para o desenvolvimento e acompanhamento das escolas e dos professores. É fundamental que as equipas sejam compostas por profissionais pertencentes a diferentes âmbitos do saber, mas ligados à educação. Estas equipas multidisciplinares poderiam contribuir de forma eficiente para a reestruturação do ensino e, conseqüentemente, para a implementação do processo inclusivo.

Mas a inclusão não é apenas “juntar” alunos com NEE a uma turma regular. Segundo Read (2003: 187), a

*«inclusão é mais do que acolher alunos «difíceis de ensinar» numa sala de aula e compreender que o modo como cada um de nós aprende pode levar a uma utilização mais precisa dos estilos de aprendizagem com vista à maximização do desempenho. «Criar metas de aprendizagem» e «individualizar a aprendizagem» podem assumir novos significados, não como abordagens separadas e isolacionistas, mas como parte de uma pedagogia cognitiva».*

A educação inclusiva está virada para uma pedagogia diferenciada que promove o desenvolvimento de competências do aluno como: a autonomia, a cooperação, valores e conceitos. Isto tem a ver com a diferenciação que deve existir na sala de aula. Nesta perspectiva, a escola é responsabilizada pela procura de respostas adequadas, considerando-se que *«para haver adequação das tarefas ao desenvolvimento dos sujeitos é fundamental a observação das diferentes faces da personalidade e, no caso vertente, do desenvolvimento cognitivo, para intervir adequadamente»* (Cró, 1995, cit. por Cró, 2001:27). Afirma ainda a mesma autora que *«a tarefa ou actividade tem de*

*apresentar um grau óptimo de dificuldade em relação ao desenvolvimento do sujeito, senão torna-se ou desinteressante, porque muito simples, ou desmotivadora, porque demasiado complexa».*

Na opinião de Cole (2003:158), *«um factor [que] pode realmente ter um impacto negativo na promoção da inclusão de alunos com comportamento de desafio à autoridade é a natureza pouco atraente de componentes do conteúdo curricular, o que por vezes parece constituir um catalisador de comportamento problemático».*

Por essa razão, a escola deverá utilizar estratégias para bem incluir todos os alunos, principalmente os alunos com NEE. É importante que a motivação seja desenvolvida a partir das tarefas escolares em que os alunos manifestam maior sucesso e que cada aluno acredite que é capaz de realizar boas aprendizagens, pelo que se poderá:

- delegar-lhe algumas responsabilidades;
- propor-lhe poucas tarefas, de modo a que mais facilmente consiga obter sucessos;
- aumentar, gradualmente, o grau de complexidade das tarefas à medida que o aluno as resolve com maior facilidade;
- valorizar os sucessos obtidos (ainda que modestos);
- dar reforços (físicos e verbais) imediatos e claros das respostas correctas;
- encorajar, estimular e reforçar a comunicação, a participação, a iniciativa e o desempenho do aluno;
- actuar para eliminar sentimentos de inferioridade, menos valia e fracasso.

**Neste contexto, sugere-se que se privilegiem:**

- as actividades diversificadas, de curta duração e motivantes;
- a exploração das ajudas técnicas existentes na escola, especialmente o computador;
- o recurso a métodos de trabalho e de estudo adequados ao perfil do aluno;
- a promoção e exploração da comunicação e da intervenção.

**Deste modo, a acção da classe deve focalizar-se nos seguintes aspectos:**

- avaliação das condições de ensino/aprendizagem;
- resolução cooperativa de problemas;
- utilização de estratégias diversificadas pelos professores/as;
- adaptação e apoio na classe regular;
- realização de adaptações curriculares generalizadas e adaptadas às características do aluno, devendo-se ter em conta, nomeadamente, que se trata de uma criança pouco motivada, com défice de atenção/concentração.

**Estrategicamente, deverá então, o/a professor(a):**

- recorrer às preferências do aluno, como ponto de partida;
- reforçar a operacionalidade das aprendizagens, pelo que os objectivos deverão ser definidos de modo a que, ao comunicar com o aluno, utilize uma linguagem clara e simples, ilustrando, tanto quanto possível, o que quer transmitir (usando

exemplos concretos que o ajudem a relacionar a informação com experiências concretas já vividas);

- propor exercícios que deverão ter sempre como ponto de partida

situações concretas;

- criar condições para que as aprendizagens contribuam para a autonomia do aluno dentro e fora da escola;

- propiciar actividades diversificadas, de curta duração e motivantes;

- propiciar actividades no computador;

- envidar esforços de modo a que o aluno frequente as Actividades de Tempos Livres (A.T.L.).

**Ao nível das competências transversais, o/a professor(a) deverá:**

- estimular as atitudes de auto-estima/auto-confiança e independência, na tentativa de superar a desmotivação e desinteresse pelas actividades académicas.

Relativamente às áreas especiais e conteúdos curriculares propostos, deve-se:

- dar respostas eficazes às crianças com NEE, no sentido de alcançar o sucesso de todos, sem excepção;

- desenvolver um espírito de comunidade que proporcione as aprendizagens de uns com os outros e respeite a diversidade, tendo como pilares sentimentos de partilha e amizade;

- fazer, em consonância com o órgão de gestão e com o conjunto dos

docentes, que os pais e outros membros da comunidade se sintam parte do projecto educativo;

- definir estratégias de forma cooperativa e colaborativa, com a finalidade a dar respostas adequadas às necessidades educativas dos alunos.

**Os serviços de apoio, bem como o docente de educação especial, devem exercer as seguintes competências:**

- modificar o currículo comum;
- colaborar com o professor da turma;
- efectuar trabalho de consultadoria;
- elaborar planificações em conjunto com os professores da turma;
- trabalhar directamente com o aluno com NEE.

O princípio único da inclusão, segundo Stobäus (2002:15), é aquele que *«apela para uma escola que tenha em atenção a “criança-todo”, não apenas a “criança-aluno” e que, por conseguinte, respeite três níveis de desenvolvimento essenciais: académico, sócio-emocional e pessoal»*.

É muito importante saber onde vamos incluir os alunos com NEE. As turmas deviam ser constituídas tendo em conta os casos específicos que contêm, para não acontecer aquilo que, na realidade, acontece. Preocupa-nos, sinceramente, que estes alunos sejam

*«colocados junto aos demais problemáticos da escola, entre indisciplinados e alunos com problemas de várias ordens, [tendo como consequência que] este juntar de crianças problemáticas só reforça estigmas e preconceitos, formando guetos, ou classes especiais disfarçadas, comprometendo as relações e pondo por terra a ideia de Inclusão» (Pereira, 2004:11).*

Tal situação foi também constatada por outros investigadores, como Rose (2003:136), que diz existirem:

*«nas escolas regulares muitos alunos com necessidades educativas especiais que, longe de se encontrarem totalmente incluídos, estão isolados devido a abordagens de ensino que não têm em devida consideração as suas necessidades de aprendizagem individuais e, desse modo, os excluem de um leque de oportunidades que melhorariam o seu potencial de desempenho».*

No entanto, há bons exemplos de escolas do ensino especial que têm vindo a implementar práticas que evidenciam a inclusão.

## 2. DA DETECÇÃO À INCLUSÃO DOS ALUNOS

Desde sempre, a escola notou diferenças entre os alunos, tendo, no entanto, tentado geri-las com uma filosofia educativa que não tinha em conta o conceito de inclusão. As estratégias implementadas nestas situações não eram as convenientes e acentuavam ainda mais as diferenças, aprofundando a discriminação. Hoje, pretende-se uma educação que responda à diversidade dos alunos, mas diversidade sem diferenciação pedagógica conduz à desigualdade. É necessário encontrar respostas para a diversidade dos alunos, tendo sempre presente a prática de diferenciação pedagógica. Na opinião de Cadima *et al.* (1997:14), o objectivo primordial das escolas é:

*«gerir a heterogeneidade e promover a igualdade de oportunidades de sucesso dos alunos. Para conseguir diferenciar é necessário estar atento às diferenças. Diferenciar o ensino passa por organizar as actividades e as intenções, de modo a que cada aluno seja frequentemente confrontado com situações didácticas enriquecedoras, tendo em conta as suas características e necessidades pessoais».*

Tendo o sistema educativo a responsabilidade de combater todas as formas de exclusão, torna-se necessário que as nossas escolas saibam adaptar-se à realidade dos alunos que recebem, promovendo estratégias educativas integradoras de todos eles e, particularmente, daqueles que sofrem de algum tipo de deficiência. Tal como refere Sim-Sim (2005:5):

*«A escola já não é mais um local só frequentado pelas crianças que querem lá estar e estão ávidas por aprender, tornou-se o espaço de aprendizagem para todas as crianças, as que querem lá estar (e por isso aprendem o que a escola lhes quer ensinar), as que não encontram na escola os reptos à aprendizagem (e provocam por vezes verdadeiros tsunamis na sala de aula) e ainda as que, devido a características específicas obrigam a escola a ser criativa, imaginativa, incansável na busca de atitudes e meios educativos para que elas aprendam».*

O conceito de escola inclusiva vem reforçar o direito de todos os alunos a frequentarem o mesmo tipo de ensino, na medida em que preconiza que os objectivos educacionais e o plano de estudos são os mesmos para todos, independentemente das suas diferenças individuais de natureza física, psicológica, cognitiva ou social. Neste contexto, Alonso (1994:8) afirma que *«a dialé[c]tica entre unidade/diversidade, entre o projecto comum e a variabilidade, complexidade e pluralismo das realidades e necessidades educativas torna-se o grande desafio e o dilema da escola actual».*

O professor deverá saber analisar o currículo geral da educação escolar e, mais em pormenor, o do nível de ensino em que vai trabalhar e, a partir daí, reflectir e formular objectivos, seleccionando conteúdos e métodos que melhor se adaptem à diversidade dos alunos que encontra nas suas turmas. Neste contexto, Alvarez Méndez (2000:39) defende a ideia de ensino/aprendizagem significativos:

*«O desafio consiste precisamente em que os professores devem enfrentar, de um modo a[c]tivo, novas formas de ensinar que possibilitem e provoquem um modo diferente de aprender e que o resultado seja relevante, além de significativo, para o sujeito que o*

*busca. Não apenas dentro da sala de aula, nem apenas restritivo ao cognitivo, mas significativo em e para sua vida (...) e, sobretudo, fora da sala de aula».*

Os agentes envolvidos, nomeadamente o professor titular de turma e o professor de apoio educativo, deverão desenvolver um trabalho conjunto, de partilha articulado e cooperado.

Correia (1999) refere que é a partir da identificação e avaliação das necessidades educativas do aluno que se parte para a procura da adequação de respostas (execução de programas, cujos objectivos são definidos de acordo com as aprendizagens que o aluno será capaz de realizar). Há, por isso, uma proporcionalidade directa entre avaliação das necessidades ou adequação de respostas e o fornecimento de indicadores de como atingir os objectivos da avaliação feita. Já em 1992, o mesmo autor defendia que o professor do ensino regular deve constantemente proceder à recolha de informação necessária sobre determinada criança, que lhe permita não só elaborar programas educacionais de acordo com as áreas “fortes” e “fracas”, mas também que lhe possa proporcionar indicadores sobre como atingir os objectivos propostos e as mudanças comportamentais pretendidas.

Em que factores assenta o processo avaliativo da criança com necessidades educativas especiais? Por que razão uma criança X, na escola Y é encaminhada para as NEE do regime educativo especial e outra criança com problemas semelhantes, noutra escola qualquer, não segue o mesmo processo? Segundo Cortesão (1992, cit. por Martins, 2000:15), o processo de avaliação para encaminhamento dos alunos com

necessidades educativas especiais ainda é *«mais controverso, atendendo às suas diversas peculiaridades»*.

As crianças são todas iguais, não há que fazer distinção entre elas. Então, a criança, a nosso ver, jamais deverá ser retirada da turma, só pontualmente, pelo que a sala deverá estar devidamente estruturada, assim como as actividades, podendo realizar-se ao nível do processo de ensino-aprendizagem interacções positivas que conduzam as crianças ao sucesso, tendo em conta não só a dimensão cognitiva, mas também a social, a cultural e a emocional/afectiva.

Todas as crianças são capazes de aprender. Procuremos, então, que cada um dos ajustamentos realizados em função dos nossos alunos se apresente como uma resposta diferente, uma estratégia própria. Só deste modo é possível prestar um apoio eficaz, que não seja a mera repetição de aulas que já se revelaram ineficazes. Numa pedagogia diferenciada, com estratégias diversificadas, bem como com actividades multivariadas, todos os alunos podem progredir até ao máximo que cada um pode ir, conseguindo algum reforço positivo, em vez de se ferir a sua auto-estima, quando comparados com alunos à partida melhor “apetrechados” e “estruturados”. Tudo isto passa também pela própria organização da sala de aula, tendo presente, de acordo com Bénard da Costa *et al.* (2000), que uma

*«boa organização da sala de aula exige a presença de regras claras, quer no que respeita ao que é e o que não é um comportamento aceitável, quer no que respeita à forma de execução das tarefas e actividades de aprendizagem, base para que o professor seja capaz de ensinar sem dificuldade e os alunos possam melhorar as suas aprendizagens. No entanto, não é possível esquecer que todo esse processo de organização e funcionamento deve passar pelo respeito*

*mútuo, pela aceitação e compreensão das necessidades do outro, por um processo aberto e dinâmico de negociação onde o aluno se sente responsável e participante».*

Apenas com o respeito mútuo é possível trabalhar a inclusão. Bénard da Costa *et al.* (2000) acrescentam que, neste sistema, cada um deve ser:

*«responsável e participante nas questões que têm a ver com a gestão dos comportamentos na sala de aula, com a construção de um clima social favorável às aprendizagens e na determinação dos próprios objectivos de aprendizagem. Responsável e participante na formulação dos programas e conteúdos de aprendizagem e na avaliação dos seus próprios progressos, verificando, através de critérios cooperativamente construídos entre professor e alunos, se os produtos da sua actividade se ajustam às aprendizagens a realizar e que previamente foram negociadas».*

Mas, como todos nós sabemos, as crianças com NEE nem sempre têm tido muito sucesso, incluídas nas turmas regulares. Segundo Caldeira (s.d.), tem-se verificado um índice elevado de insucesso escolar, sobretudo em grupos de minorias étnicas e culturais e também dos estratos sociais mais carenciados, conduzindo muitas vezes ao comportamento disruptivo e ao abandono escolar, lançando, não poucas vezes também, as crianças no trabalho infantil ou numa vivência anti-social.

Todavia, quando há insucesso escolar, a culpa não é apenas do aluno; é também da escola, pois, de acordo com Correia, s.d. à escola cabem-lhe muitas

responsabilidades, em virtude de não adequar as respostas às necessidades reais destas crianças, tendo, por isso, como resposta, a maioria das vezes, o insucesso.

Tavares (1998:15, cit. por Caldeira, s.d. corrobora esta ideia, afirmando que «*a dúvida (...) é a de saber se há insucesso escolar do aluno, como geralmente é indicado, ou se não será antes um insucesso da Escola, o que parece não ser aceite pelos responsáveis pela política educativa*».

### **3. ESTRATÉGIAS DE ACÇÃO**

Orientar a comunidade educativa, no sentido não apenas de acolher a diversidade, mas de saber respeitá-la e valorizá-la, como factor de enriquecimento, é um objectivo que todos, enquanto agentes activos, devemos fomentar. Porque o estereótipo do aluno modelo não passa de uma quimera e porque a ideia de um aluno padrão só será eventualmente útil para a estatística, há que agitar mentalidades, reflectir metodologias e alterar comportamentos.

Caberá à escola, após um estudo exaustivo das características do aluno com NEE, definir os objectivos para estas crianças, tornando-os o mais próximo possível dos desenvolvidos no currículo regular. Neste contexto, na Conferência de Jomtien, realizada na Tailândia, em 1990, e parafraseando Martins (2000), foram realçados alguns aspectos que permitem uma melhor aprendizagem, ao nível da sala de aula, traduzidos no gosto pela descoberta, na curiosidade, na crítica e na negociação, onde o aluno assume um papel activo na própria aprendizagem, participando efectivamente nela, assumindo contratos e compromissos, e na avaliação. Em conjunto, alunos e professores deverão reflectir sobre o processo de aprendizagem e avaliar o trabalho

realizado, salientando modelos práticos e organizando o trabalho em pequenos grupos, alicerçado numa aprendizagem cooperativa, onde a colaboração criança-a-criança deve ser tomada em linha de conta.

Foi a partir desta conferência que surgiu a expressão “Educação para todos”, que *«passou a ser utilizada pela comunidade educativa, traduzindo um conceito aparentemente incontestado»*, segundo Bénard da Costa (2000).

A família tem um papel fundamental no desenvolvimento educativo dos alunos, por isso deve ser continuamente implicada em todo o processo de ensino-aprendizagem. Na inclusão, os pais são elementos-chave, ponto de partida para a elaboração de programas educacionais, dado que são eles que conhecem a criança melhor que ninguém.

No sistema inclusivo, deve haver individualização para se fazer a diferenciação curricular, tal como referem Bénard da Costa *et al.* (2000):

*«A individualização e diferenciação curricular também deve ser entendida na óptica do suporte social à família, na óptica da promoção de estratégias de suporte social que reduzam o stress familiar e ajudem à implementação de uma efectiva política de inclusão. A tendência actual para a colocação do envolvimento o menos restritivo possível, para a desinstitucionalização, não pode continuar a ser “travada”, inibida, bloqueada, pela falta de suporte social às famílias, não pode continuar a realizar-se na base de graves custos para os pais».*

Há que arranjar estratégias para motivar essa diversidade de alunos. Para Antunes (2004:26), a actividade lúdica desempenha aí um papel determinante, na medida que *«os jogos são um meio privilegiado que a criança encontra para aprender e agir com o seu corpo e relacionar-se com o mundo que a rodeia»*. Sem dúvida que esta é uma das estratégias que poderá contribuir para aumentar a confiança, a socialização e o prazer de aprender.

O professor de apoio é um elemento muito importante no sistema inclusivo, devendo servir de ponte entre a escola e a família. Tal como refere Bautista (1997:50), *«o professor de apoio deve colaborar com o professor-tutor na orientação dos pais dos alunos»*. De acordo com o mesmo autor, é fundamental estabelecer uma relação de cooperação/informação entre a escola e as famílias das crianças que apresentam NEE, no sentido de contribuir para um maior sucesso das suas aprendizagens.

Reafirmando o seu pensamento, assegura que *«há aspectos positivos da conduta da criança que convém generalizar e, por isso, os pais devem ser informados e treinados para poderem realizar em casa um trabalho adequado, seguindo a mesma linha programada na escola»* (Bautista, 1997:51).

Segundo Ladeira e Amaral (1999), o professor de apoio deverá ter um papel de mediação, podendo, mesmo, ser um conselheiro no processo educativo do aluno.

A construção de uma escola inclusiva é um projecto colectivo, de todos os agentes educativos, cuja colaboração, cooperação e mudança assume uma importância fundamental. O seu êxito passa por uma rede dinâmica que envolve várias instâncias sociais, cujo objectivo é o dar resposta às necessidades educativas, superando todas as barreiras arquitectónicas, atitudinais, psicológicas, espaciais, temporais e culturais que possam pôr entaves a todo este processo.

No sistema inclusivo, a auxiliar de acção educativa também poderá e/ou deverá participar directamente na sala de aula, apoiando o aluno com NEE e o professor titular de turma.

Os alunos com NEE devem, então, ser incluídos nas turmas do ensino regular. Mas afinal, o que caracteriza um aluno com NEE? Para Coll, Palácios e Marchesi (1995:11), um aluno com necessidades educativas especiais, é aquele *«que apresenta algum problema de aprendizagem ao longo de sua escolarização, que exige uma atenção mais específica e maiores recursos educacionais do que os necessários para os colegas da sua idade»*.

Em concordância com o Decreto-Lei n.º 319/91, de 23 de Agosto, e com o Despacho n.º 173/91, de 23 de Agosto, que regulamenta as medidas a aplicar aos alunos com Necessidades Educativas Especiais, para fazer o encaminhamento destes, é necessário que o professor do ensino regular os sinalizem através de um relatório escrito. Nesse relatório, deverá mencionar o que observa como indicativo do problema em questão, as condições em que a situação se verifica e as possíveis causas. Deverá também apresentar algumas sugestões para a resolução do problema. O professor do aluno informa o Coordenador de Núcleo, o qual promove uma reunião de Conselho Escolar para análise da situação, na qual estará presente o professor de educação especial. Desta reunião sairá uma proposta para o Órgão de Gestão e Administração (ODAGE), no prazo de oito dias.

Para os casos menos complexos, que não impliquem especialização de instrumentos ou segregação significativa do aluno, será elaborada uma proposta de resolução onde ficam explícitas as medidas do Regime Educativo Especial (REE) a aplicar.

Nos casos mais complexos, o ODAGE solicita, nos termos do Art.º 22, a análise do relatório e do aluno pelo Serviço de Psicologia e Orientação (SPO) ou Equipa Substituta, que tem a seguinte constituição: um representante do ODAGE, o professor do aluno, o professor de Educação Especial, um psicólogo, quando possível, e um elemento da equipa de saúde escolar. O SPO, após o estudo do caso, elabora um Plano Educativo Especial (PEI), no prazo de 30 dias, para apresentar ao ODAGE, para ser homologado. O ODAGE aprecia a proposta e decide acerca da aplicação das medidas do REE, no prazo de oito dias. Se uma dessas medidas incluir a alínea i) (Ensino Especial), o professor de Educação Especial e o professor da turma elaboram um Programa Educativo (PE) a apresentar ao ODAGE, para ser homologado. Todo este processo (casos menos complexos e mais complexos) exige a anuência do Encarregado de Educação/Pais.

Clarificando o exposto, vamos mencionar as medidas estabelecidas pelo Decreto-Lei n.º 319/91, de 23 de Agosto, que promove o Regime Educativo Especial, que consiste na adaptação das condições em que se processa o ensino-aprendizagem dos alunos com necessidades educativas especiais. Essas adaptações traduzem-se nas seguintes medidas:

*a) Equipamentos especiais de compensação*, como, por exemplo, material didático especial, como livros em Braille ou ampliados, material áudio-visual, equipamento específico para leitura, escrita e cálculo e dispositivos de compensação individual ou de grupo (auxiliares ópticos ou acústicos, equipamento informático adaptado, máquinas de escrever Braille e cadeiras de rodas e próteses, entre outros);

*b) Adaptações materiais*, designadamente eliminação de barreiras arquitectónicas, adequação das instalações às exigências da acção educativa e adaptação de mobiliário.

*c) Adaptações curriculares*, consistindo na redução parcial do currículo e na dispensa da actividade que se revele impossível de executar em função da deficiência.

As adaptações curriculares não podem ser assumidas como uma resposta automática perante a determinação de uma necessidade educativa especial. Devemos realçar o facto deste tipo de adaptações dizerem respeito ao aluno em questão, devendo ser adoptadas só depois de esgotados todos os outros recursos.

**Estas adaptações podem traduzir-se na:**

◇ eliminação, introdução ou modificação de alguma competência, conteúdo, objectivo ou actividade do currículo regular, respeitando-se apenas as competências gerais e essenciais da educação.

◇ priorização de certas áreas curriculares ou de certos blocos de conteúdos dentro de uma área, de acordo com o processo de aprendizagem do aluno, podendo levar a pequenos cortes, acrescentos ou alterações do currículo;

◇ adaptação na temporização, modificando o tempo previsto para atingir as competências e os objectivos de aprendizagem dos alunos, respeitando o seu ritmo de aprendizagem.

Falando em adaptações curriculares centradas no aluno, também devemos referir as adaptações centradas nos seus ambientes de aprendizagem.

*d) Condições especiais de matrícula*, que possibilitam que o aluno se inscreva na escola adequada, independentemente do seu local de residência, com dispensa dos limites etários existentes no regime educativo comum e por disciplinas.

*e) Condições especiais de frequência*, por disciplina.

*f) Condições especiais de avaliação*, como, por exemplo, alterações ao regime educativo comum no tipo de prova ou instrumento de avaliação, forma ou meio de expressão do aluno, periodicidade, duração da prova e local de execução.

O professor deverá estabelecer critérios de avaliação, atendendo à diferença. Deverá também definir critérios de promoção (flexíveis e orientadores) e decidir sobre técnicas e procedimentos, tendo em conta as NEE. Deverá ainda considerar critérios e formas de avaliação do contexto, explicitar responsabilidades sobre a detecção das NEE e sua avaliação e elaborar documentos informativos de avaliação para todos os alunos.

*g) Adequação na organização de classes ou turmas*, não devendo o número de alunos por classe ou turma que integre alunos com NEE ser superior a 20

e não devendo essa classe ou turma incluir mais de dois alunos com NEE, salvo casos excepcionais adequadamente fundamentados.

*h) Apoio pedagógico acrescido*, que consiste no apoio lectivo suplementar individualizado, ou em pequenos grupos, tendo um carácter temporário.

*i) Ensino especial*, que está definido como o conjunto de procedimentos pedagógicos que permitam o reforço da autonomia individual do aluno com NEE, devidas a deficiências físicas e mentais, e o desenvolvimento pleno do seu projecto educativo próprio, podendo seguir dois tipos de currículos: o currículo escolar próprio e o alternativo. Os currículos escolares próprios têm como padrão os currículos do regime comum, devendo ser adaptados ao grau e tipo de deficiência do aluno. Os currículos alternativos substituem os do regime comum e destinam-se a proporcionar a aprendizagem de conteúdos específicos. Esta alínea pode ser aplicada em acumulação com as demais.

Devemos também referir como deverão ser elaborados o Plano Educativo Individual (PEI) e o Programa Educativo (PE), mencionados no Decreto-Lei n.º 319/91. O PEI deverá ser elaborado pelo SPO, no caso da escola usufruir desse serviço, ou pelo professor de apoio educativo. Segundo Correia (1999:31):

*«O Programa Educativo (PE) será elaborado sempre que o PEI prever o recurso à medida do REE “ensino especial”. Compete ao professor de educação especial elaborar o PE e superintender a sua execução.*

*No Programa consta o nível de aptidão ou competência do aluno nas áreas ou conteúdos previstos no PEI. Definem-se metas a atingir e áreas educativas a adoptar, processo e critérios de avaliação do aluno, o seu nível de participação nas actividades educativas da escola, responsabilidade dos técnicos envolvidos na aplicação do programa, sua duração e avaliação».*

Este programa educativo (PE), de acordo ainda com Correia (1999:31):

*«- Reforça o papel dos pais na educação dos seus filhos, determinando direitos e deveres que lhes são conferidos na avaliação e planeamento educativos.*

*- Envolve e responsabiliza os pais no processo educativo, ouvindo e considerando as suas informações e opiniões nas decisões a tomar».*

Quanto ao PEI, dele deverá constar a identificação do aluno, o resumo da sua história escolar e outros antecedentes relevantes, designadamente o grau e eficácia das medidas menos restritivas anteriormente adoptadas, a caracterização das potencialidades, o nível de aquisições e problemas do aluno, o diagnóstico médico e recomendações dos serviços de saúde escolar, as medidas do REE a aplicar, o sistema de avaliação das medidas aplicadas, a data e assinatura dos participantes na sua

elaboração (professores, psicólogos ou SPO, encarregado de educação e representante do ODAGE).

No que se refere ao PE, dele deve constar o nível de aptidão ou competência do aluno nas áreas ou conteúdos curriculares previstos no PEI, os objectivos a atingir, as linhas metodológicas a adoptar, o processo e respectivos critérios de avaliação do aluno, o seu nível de participação nas actividades educativas da escola, a distribuição das diferentes tarefas previstas no programa educativo, a data do início, conclusão e avaliação do PE e, finalmente, a assinatura dos técnicos que intervieram na sua elaboração. O programa educativo do aluno deve ter em linha de conta a flexibilidade, a autonomia, a cooperação, a diferenciação, a partilha, a interacção, os materiais, a articulação e os conhecimentos que os alunos já possuam por forma a contribuir para o sucesso educativo de todos.

A escola não deve sobrevalorizar os currículos centrados na inteligência abstracta lógico-matemática e na linguística e desenvolver currículos que valorizem também as áreas da afectividade e das expressões. Estes devem ser geridos pelos professores de forma flexível, tendo sempre em conta as crianças na sua globalidade e contemplando todas as formas de inteligência e não só a cognitiva.

É cada vez mais necessário que a escola promova, nos seus alunos, o desenvolvimento de competências necessárias à integração em todos os sectores de actividade de uma sociedade em rápido desenvolvimento, privilegiando a capacidade de aprender a aprender, apoiada na flexibilização dos novos programas e metodologias. Como tal, os novos planos curriculares apontam no sentido da flexibilização e ajustamento dos processos de aprendizagem às características psicológicas, sociais e culturais dos alunos, mas para atingir esse objectivo, as turmas deveriam ser bastante reduzidas.

Esta perspectiva traz às escolas, professores e demais técnicos novas responsabilidades no atendimento a crianças com NEE. A escola inclusiva não pode ser apenas legislada, tem de ser vivida e um conjunto de práticas e serviços adequados devem ser-lhe facultados, nomeadamente serviços de psicologia, saúde e de terapias, sob pena destes princípios ficarem claramente comprometidos. Este é um grande desafio para toda a comunidade educativa. O princípio da inclusão, que a Declaração de Salamanca advoga, exige o envolvimento de todos: professores, psicólogos, terapeutas, pais e todos os técnicos envolvidos no processo educativo do aluno.

O PE deverá ser delineado no pressuposto do desenvolvimento de competências acessíveis ao nível das capacidades do aluno, considerando, até, que, no Ensino Básico, *«a repetência não é, em geral, solução para as dificuldades apresentadas pelos alunos, devendo somente ser adoptada como último recurso»* Felizardo (1999:7).

Todo o trabalho realizado pelos alunos, deverá merecer o reforço positivo do professor, na sua função de mediador. Como refere Cole (2003:159), o

*«corpo docente deve possuir qualidades pessoais de empenhamento, empatia e capacidades de organização, mas não métodos misteriosos e exclusivos para ensinar e motivar os alunos.*

*Alguns professores, involuntariamente e com a melhor das intenções, têm tendência a perturbar as turmas, levando estas a um comportamento de desafio à autoridade, enquanto outros podem ter estilos que desafiam, divertem e motivam as mais difíceis».*

Há, no entanto, muito a fazer a este nível. Correia (2003b:9), nos estudos que realizou sobre a Educação Especial e Inclusão, manifesta alguma preocupação

relativamente ao caminho que o sistema educativo português tem percorrido e ao insucesso que a grande maioria dos alunos com NEE apresenta, afirmando que:

*«Muito do que se vai dizendo hoje em dia sobre educação especial, sobre NEE, sobre inclusão, não faz sentido, confundindo os profissionais de educação e os pais. A prova evidente desta confusão é o enorme insucesso que os alunos com NEE estão a experimentar, sendo óbvia a falta de conhecimentos, de serviços adequados, de colaboração, para mencionar só alguns parâmetros».*

Ao partilharmos destas preocupações, acreditamos, simultaneamente, que é possível encontrar nas escolas regulares a resposta para as necessidades individuais das crianças com NEE. Este optimismo é sustentado pelas investigações que analisam os efeitos da inclusão nestes alunos e que, segundo o mesmo autor, se traduzem em resultados francamente positivos.

Há, no entanto, que fazer alguns acertos para podermos incluir os alunos com NEE. Como refere Ainscow (1996:5), esses acertos serão na *«natureza do currículo, [n]a organização da escola e [n]a disponibilidade [e] competência dos professores para responder à diversidade de tipos de compreensão, experiências e estilos de aprendizagem das crianças na sala de aula».*

É fundamental, no processo de inclusão, o acompanhamento institucional, técnico e formativo dos professores, que lhe dê força, segurança e competências, na busca de soluções inovadoras para os problemas que o trabalhar com todos exige. É nesta linha que se cruzam as diferentes vertentes da organização do processo de ensino-aprendizagem.

Concomitantemente com toda a panóplia de especificidades de aproximação ao currículo académico, importa salientar as apelidadas competências transversais. Pensemos, então, em Programas de Desenvolvimento (Pessoal/Social), na estimulação de comportamentos de auto-estima/auto-confiança, relaxação, bem-estar e integração inter-grupal.

À escola inclusiva estão subjacentes valores que facilmente todos defendemos, mas é grande a distância entre o que se diz e o que se pratica. Uma atitude positiva, de descoberta, de valorização, de envolvimento, de reflexão e de acreditar é essencial para o sucesso de um modelo inclusivo.

Responder com eficácia a todos os alunos, de modo a que se consiga a igualdade de oportunidades e o sucesso individual, a implementação nas escolas de uma atitude de mudança em relação à diferença e o respeito pela individualidade, capacidades e potencialidades de cada indivíduo é um dos desafios que se coloca actualmente à comunidade educativa. Para isso, é também indispensável, segundo Ainscow (1997), apostar no aperfeiçoamento dos docentes, através de estratégias que contribuam para uma verdadeira transformação das suas concepções e das suas práticas.

Podemos perguntar-nos, se a “escola é de todos” e “para todos”, independentemente das diferenças de cada um, porquê avaliar? Para responder a esta questão, recorreremos à proposta de Lemos *et al.* (1994:30) que considera os seguintes objectivos na avaliação:

- «- aperfeiçoar as decisões relativas às aprendizagens de cada aluno;*
- informar o aluno e os pais sobre a progressão;*
- conceder os certificados necessários ao aluno e à sociedade;*
- aperfeiçoar a qualidade do ensino em geral».*

Um outro aspecto importante é a participação dos alunos com NEE nas suas próprias avaliações. Como refere Padeliadu (1995;1996, cit. por Rose, 1998:141-142):

*«os alunos com dificuldades de aprendizagem articulam frequentemente opiniões fortes sobre as suas respostas, não só a abordagens de ensino específicas, mas também sobre os locais onde são ensinados e sobre os companheiros com quem têm de trabalhar».*

E mais adiante, reforçando a importância do papel dos alunos com NEE no processo avaliativo, afirma, ainda, o mesmo autor:

*«os alunos tomam decisões conscientes sobre onde vão e com quem vão ter quando precisam de ajuda na escola, e que isso se baseia na percepção que os alunos têm de quem tem tempo e quem os vai ouvir. Os alunos têm opiniões e se estas não forem ouvidas é provável que se percam oportunidades de se garantirem os meios mais eficazes para a abordagem das suas necessidades especiais» (Idem, ibidem).*

Nesta perspectiva, Perrenoud (2000: 62) defende que *«a transformação das práticas de avaliação é inseparável de uma reconstrução dos objectivos, dos conteúdos e dos procedimentos de ensino».*

Ainda relativamente à avaliação, Madureira (2005:38) defende que *é crucial compreender o carácter relativo dos resultados da avaliação, uma vez que dependem não apenas dos conhecimentos e competências dos alunos, mas também dos instrumentos escolhidos e dos contextos privilegiados pelo professor.* Também neste

contexto Cardinet e Laveault (2001:19, cit. por Figari e Achouche, 2001) referem que: ~

*«A avaliação não nos pode revelar o nível do aluno em absoluto; esse nível é sempre em função da situação e do instrumento de medida. No entanto, isto não significa que seja inútil. Pelo contrário, a avaliação é essencial enquanto motor de aprendizagem, uma vez que mostra ao aluno o que deve aprender e permite ao professor regular o processo de ensino».*

Na realidade, ainda há muito por fazer relativamente à escola inclusiva. Os professores de apoio educativo deveriam ser especializados nessa área, mas, dada a escassez destes profissionais, a maior parte das vezes são professores do ensino regular que se foram adaptando a este tipo de trabalho.

Os alunos com NEE, especialmente os que apresentam deficiências físicas e cognitivas, muitas vezes sentem-se desmotivados, por falta dos serviços e técnicos complementares aos programas educacionais, tais como terapeutas ocupacionais, terapeutas da fala, técnicos de mobilidade, fisioterapeutas e outros, cuja colaboração é imprescindível na implementação de programas completos e eficazes, pelo que a sua ausência compromete gravemente qualquer programa, tornando muito difícil a inclusão plena e efectiva de crianças com NEE. As adaptações curriculares dos alunos com NEE devem ser centradas nos alunos, tendo em conta o ambiente que os rodeia.

Faltam também meios físicos e materiais de suporte a uma escola verdadeiramente inclusiva, tais como: ginásios apetrechados e até espaços de lazer/ocupação, onde cada aluno possa descobrir a sua apetência

Por outro lado, há também falta de docentes vocacionados para ministrarem os programas. De facto, não basta ter um currículo profissional com grandes competências académicas. São necessárias capacidades pessoais e sociais elevadas, capacidades essas que são inerentes a docentes vocacionados. Esta actuação requer muita entrega pessoal e capacidade de compreensão para com aqueles que, muitas vezes, não conseguem comunicar claramente connosco. Esta capacidade de compreensão e de entrega pessoal e afectiva é imprescindível para o êxito da acção com crianças com NEE.

Sem afectividade não há aprendizagem. Tal como refere Majer (1981, cit. por Cole, 1998:167):

*«as crianças aprendem de muito melhor vontade com quem signifique muito para elas».*

Ainda neste contexto Coopersmith (1967) e Thomas (1980) (cit. por Cole (1998:167) referem que:

*«Os determinantes mais importantes da auto-imagem são as relações das crianças com as suas famílias, e depois as suas experiências na escola».*

Ainda, e de acordo com Cole (1998), um elevado número de crianças que manifestam necessidades de aprendizagem são provenientes de meios perturbados, onde provavelmente não foram criadas condições de promoção da auto-estima.

Ainda neste contexto, Cole (1998:167) refere que as crianças sem afectividade, «[i]niciam então aquilo que muitas vezes se prova serem percursos escolares pouco compensadores, onde pode ser difícil fazer amizades devido às suas falhas em termos de aptidões sociais». E mais adiante, prossegue dizendo que

«[c]om o tempo, estas crianças interiorizam as opiniões dos que as rodeiam e agem de acordo com os rótulos negativos e as baixas expectativas que lhes foram conferidos, incluindo a exibição de comportamentos que podem resultar em insubordinação» (Cole, 1998:168).

Na perspectiva inclusiva, os aspectos a avaliar, que contribuem para o sucesso educativo, são as competências e atitudes, bem como os comportamentos, no enquadramento crítico e cooperativo. Neste sistema, a avaliação deve ser contextualizada, diagnóstica, formativa e sumativa. Deve ser contínua e qualitativa, valorizando o processo e tendo em conta o conjunto, com toda a comunidade educativa em cooperação. Em relação à avaliação dos alunos com NEE, começa a dar-se ênfase à importância do papel que o professor pode desempenhar na avaliação das aptidões e capacidades da criança. O fundamental é realizar essa avaliação em termos de realização e em termos comportamentais, interpretando os dados recolhidos, transformando-os em actividades e tarefas diárias que irão ao encontro das necessidades educativas da criança, elaborando programas educacionais em conformidade com as suas áreas “fortes” e áreas “fracas” e que possam proporcionar indicadores sobre se atingiram ou não as competências propostas e as mudanças comportamentais pretendidas, para assim se compreender o aluno como um todo. Deste modo, o sucesso

ou o insucesso do aluno deve ser avaliado e entendido em termos académicos, sociais e comportamentais. Avaliar é, também, antes de tudo, perceber os pequenos progressos/sucessos, reforçá-los e ir avançando a partir daí.

#### **4. VANTAGENS E/OU DESVANTAGENS DA INCLUSÃO**

A inclusão, sendo bem orientada, vai ajudar não só a criança com NEE, mas também toda a turma onde ela está inserida, os professores e até a própria escola, como, a este propósito, referem Correia e Martins (2002:26):

*«a filosofia da inclusão só traz vantagens no que respeita às aprendizagens de todos os alunos, tornando-se num modelo educacional eficaz para toda a comunidade escolar, designadamente para os alunos com NEE.*

*Quanto à comunidade escolar, para além de ela estabelecer um objectivo comum que é o proporcionar uma educação igual e de qualidade para todos os alunos, ela facilita, ainda, o diálogo entre educadores/professores do ensino regular e educadores/professores de educação especial, permitindo aos educadores/professores do ensino regular desenvolverem uma maior compreensão sobre os diferentes tipos de NEE e sobre as necessidades dos alunos com NEE e aos educadores/professores de educação especial perceberem melhor os programas curriculares».*

Os mesmos autores (2002: 26) referem que, deste intercâmbio, *«surgirão melhores planificações educativas para todos os alunos [nomeadamente] para os*

*alunos com NEE, sobretudo quando há necessidade de se proceder a alterações curriculares que exijam estratégias e recursos específicos».*

Verificámos que uma das vantagens da escola inclusiva é a socialização. Todavia, levantam-se algumas questões relativamente à heterogeneidade que, do ponto de vista da dinâmica de turma, pode ser analisada como factor enriquecedor, mas que, no domínio das aprendizagens, pode comportar a desmotivação e o desinteresse de alguns alunos, em função do ritmo de ensino que o professor adopta. Se for muito lento, os alunos com mais capacidades desinteressam-se e, reciprocamente, o inverso também é verdadeiro. Neste contexto, a inclusão parece-nos ser uma realidade válida, pois consiste em agrupar alunos com ritmos de aprendizagem diferenciados, tendo o professor que gerir o grau de exigência de cada matéria, de acordo com o nível das capacidades dos alunos. Referindo Correia (2003a:41), *«numa escola inclusiva, espera-se que as crianças se desenvolvam segundo os seus próprios ritmos de aprendizagem, pelo que os grupos de trabalho devem ser flexíveis e as estratégias e o material usado devem ser, sempre que possível, concretos e estimulantes».*

O professor dos apoios educativos contribui para a organização do processo de ensino-aprendizagem, de forma a que estes apoios sejam prestados de acordo com as reais capacidades dos alunos, sugerindo estratégias válidas para a resolução de alguns problemas.

Ainda a nível da necessária articulação entre as *escolas inclusivas* e a comunidade, Correia (2002:39) refere que: *«a filosofia adjacente a uma escola inclusiva prende-se com um sentido de pertença»* e que as crianças devem ser aceites e valorizadas pelos adultos que as rodeiam. É este envolvimento que nos parece também essencial em todo o processo de ensino-aprendizagem (o que aliás é comprovado pelas teorias do desenvolvimento e da aprendizagem).

Correia e Martins (2002:27), citando Correia (1997) e Sapon-Shevin (1999), referem que *«as vantagens da filosofia inclusiva são também evidentes no que toca à liderança escolar, aos pais e a outros recursos comunitários, uma vez que os envolve, de forma diferencialmente convergente, para ajudarem os alunos a atingir níveis satisfatórios de sucesso educativo»*.

Na perspectiva inclusiva, pretende-se conhecer as competências adquiridas pelos alunos como seres individuais, grupais e colectivos, visando os aspectos: cognitivo, afectivo, social e cultural numa envolvência educativa. Esta perspectiva é centrada no currículo, na escola e, no seu conjunto, em todos os que estão incluídos no mesmo contexto de ensino-aprendizagem.

A inclusão centra-se, pois, no currículo, na escola e no contexto. Assim, a escola passa a ser também para o aluno diferente ou com NEE, tal como, a este respeito, assegura Mantoan (2003:30):

*«A abertura das escolas às diferenças tem a ver com uma revolução nos processos de ensino e de aprendizagem, pois o que se propõe é o rompimento das fronteiras entre as disciplinas, ou melhor, entre o saber e a realidade; a multiplicidade e integração de saberes e das redes de conhecimento que daí se formam; a transversalidade das áreas curriculares e a autonomia intelectual do aluno, que é autor do conhecimento e que, por isso, imprime valor ao que constrói individual e cole[c]tivamente, nas salas de aulas»*.

Relativamente a este ponto, também Perrenoud (1999:149) nos questiona assertivamente: *«o que é o currículo real senão a experiência do aluno ou, mais*

*exactamente, a parte de sua experiência que gera aprendizagens mais ou menos estáveis?».*

Talvez fosse interessante desenvolver hoje, nas nossas escolas, currículos com a componente de “educação psicológica deliberada”, procurando assim desenvolver, nas crianças e jovens, um nível de pensamento superior nos domínios psicológico, moral, ético e social, na tentativa de se contribuir para o aumento do sucesso escolar, procurando-se, simultaneamente, desenvolver o “crescimento” equilibrado e integrado dos futuros homens do amanhã. Este processo de escolarização iria possibilitar um ganho de mais competência dos sujeitos e no seu civismo.

Karagiannis *et al.* (1996, cit. por Correia e Martins, 2002: 28) enunciam um conjunto de vantagens da implementação da filosofia inclusiva, a saber:

- «- permite desenvolver atitudes perante a diversidade;*
- facilita a aquisição de ganhos ao nível do desenvolvimento académico e social;*
- prepara para a vida na comunidade;*
- evita os efeitos negativos da exclusão».*

Também a este respeito, Fonseca (2003:42) afirma que não deve haver discriminação, referindo que:

*«Os estudantes com NEE não devem ser segregados nem protegidos, trata-se de uma questão de direitos humanos fundamentais, que implica vantagens para todos, na medida que sugere não só a inclusão, como a inserção e a individualização, como estratégias de inserção social mais ampla e ao longo do percurso escolar e vocacional».*

Faz então sentido que, neste contexto, se afirme que a Escola actual tende a educar para a cidadania, não importando tanto os conceitos adquiridos, mas a formação para a vida diária, tal como refere Giugni (1973:27):

*«A escola contemporânea tende a suprir as deficiências do ambiente, transformando-se de intelectualista a selectiva, numa escola de formação com o objectivo de ajudar os jovens a realizarem-se por si mesmos como pessoas, para desse modo, se prepararem para assumir as responsabilidades próprias na comunidade, como cidadãos de um Estado democrático e como trabalhadores de uma sociedade em transformação contínua».*

## CAPÍTULO III

### METODOLOGIA

A metodologia ou delineamento metodológico consiste na especificação dos passos e procedimentos a dar na investigação a concretizar. Segundo Pinto (1990: 35), o *«objectivo da metodologia não é compreender os produtos da investigação científica, mas antes o próprio procedimento científico»*.

Deste modo, neste capítulo, delimitamos o campo de estudo; apresentamos o João (nome fictício), que é o protagonista deste estudo; e fazemos referência às opções e procedimentos metodológicos, designadamente no que se refere à recolha e ao tratamento dos dados.

Todavia, as opções e procedimentos metodológicos dependem da natureza do estudo, no caso vertente, um estudo de caso, o que o situa numa perspectiva qualitativa, sendo de salientar que *«os procedimentos de objectivação nas metodologias de investigação qualitativa exigem a assunção da subjectividade inerente a todo o processo investigativo, a argumentação, a auto-reflexividade, a autocrítica a par da heterocrítica»* (Almeida, 1997:625).

Tal implica, entre outros aspectos, a diversidade das técnicas de recolha de dados, cuidado que tivemos em consideração. Em congruência, para compreendermos melhor a inclusão do protagonista do nosso estudo, não ficámos apenas pela sua observação na sala de aula e por uma pequena entrevista que lhe fizemos, quisemos, também, conhecer a opinião dos três professores do ensino regular que, no último ano, por razões familiares, e conseqüente mudança de residência, com ele trabalharam, em três escolas diferentes, e da psicóloga do SPO, que o acompanhou do 1.º ano até ao princípio do 4.º ano de escolaridade, no seu percurso escolar numa escola do distrito de Faro.

## 1. NATUREZA DO ESTUDO

A abordagem qualitativa impõe-se cada vez mais, quando se trata de investigação em Ciências Humanas, nomeadamente em educação, dado que «*ênfatiza a descrição, a indução, a teoria fundamentada e o estudo das percepções pessoais*», de acordo com Bogdan e Biklen (1994:11).

Os mesmos autores consideram que «*o processo de condução da investigação qualitativa reflecte uma espécie de diálogo entre os investigadores e os respectivos sujeitos, dado estes não serem abordados por aqueles de uma forma neutra*» (1994:51).

Na verdade, escolhemos o João para protagonista deste estudo, por ser um aluno que, como professora de apoio educativo, apoiámos desde o seu 1.º ano de escolaridade, aluno que muito nos sensibilizou, desde o princípio.

De certo modo, estávamos envolvidos com ele a todos os níveis e ser-nos-ia mais fácil recolher informação no contexto onde a sua inclusão estava a ser feita.

Situámo-nos, assim, no plano definido por Janesick (1994:217), quando afirma

que não se deve perder o «*elemento humano e apaixonado da investigação*», porque, acrescenta, «*[e]star imerso num estudo requer paixão: paixão pelas pessoas, paixão pela comunicação e paixão por compreender as pessoas. Esta é a contribuição da investigação qualitativa*».

Pelo exposto, justificou-se a opção pela investigação qualitativa, interpretativa e fenomenológica como a mais apropriada ao estudo e compreensão do modo como está a ser feita a inclusão de alunos com NEE nas escolas do ensino regular e, de forma específica, do João, o nosso “aluno-caso”.

Na investigação qualitativa, a fonte de recolha de dados do investigador é o ambiente natural, “in vivo” (Legendre, 1983, cit. por Léssard-Hébert, Goyette e Boutin, 1994: 177), e o seu objecto é o mundo humano, enquanto criador de sentido (Léssard-Hébert, Goyette e Boutin, 1990:175). Assim, deve ser preocupação do investigador apreender as diferentes perspectivas dos participantes no processo e compreender o significado ou interpretação que eles próprios atribuem aos acontecimentos e comportamentos que manifestam. Bogdan e Biklen (1994:47) referem que «*a fonte directa dos dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal*» do processo investigativo.

Ora, sendo nossa intenção estudar e caracterizar o caso de um aluno com NEE, integrado numa turma do 1.º ciclo do Ensino Básico, o presente estudo é, pois, de natureza qualitativa e interpretativa, sendo suportado pela estratégia de estudo de caso, na acepção que à mesma é dada por Yin (1989), querendo isto significar que se configura como o estudo de um fenómeno actual num contexto da vida real, em condições em que os limites entre o objecto de estudo e o contexto não estão bem estabelecidos e em que se procura focar o referido fenómeno utilizando múltiplas fontes de dados.

É este o caminho que nos propomos seguir, certos de que a investigação é, segundo Quivy (1998:31), *«algo que se procura. É um caminhar para um melhor conhecimento e deve ser aceite como tal, com todas as hesitações, desvios e incertezas que isso implica»*.

## **2. CONTEXTUALIZAÇÃO DO “CASO”**

A escola que o “aluno-caso” frequentou, do primeiro ano (pela segunda vez) ao início do seu quarto ano de escolaridade, no distrito de Faro, pertence a um Agrupamento Horizontal de Escolas. É um edifício do Plano dos Centenários, com 4 salas de aula, uma cantina desactivada, cozinha e dois “refeitórios”, num dos quais funciona o Jardim de Infância. Há também um logradouro (terra batida e um campo de jogos acimentado) e um pátio coberto.

A escola está situada entre o Bairro Municipal e o Agrupamento Habitacional (cerca de 50 fogos, ocupados por famílias bastante carenciadas e socialmente desfavorecidas, vindas das diversas localidades do concelho).

Tem uma população escolar de 165 alunos, distribuídos por 8 turmas.

A maioria das crianças desta escola provém de um meio desfavorecido, com fracos recursos sociais e económicos.

No ano lectivo 2004/2005, ano em que se realizou a recolha de dados, o João principiou por frequentar esta escola, mas, mal começaram as aulas, foi transferido para uma segunda escola, dentro do mesmo distrito, mas em concelho diferente. De acordo com os dados fornecidos pelo próprio protagonista do estudo, esta transferência deu-se por ter havido uma discussão entre a mãe e o padrasto, que os expulsou de casa. Esta

segunda escola ficava situada numa zona pacata e o aluno foi inserido numa turma com “bom comportamento”.

De acordo com a informação prestada, na entrevista, pelo “segundo professor” do aluno no ano de 2004/2005, nesta escola não havia professor de apoio educativo, apesar dos esforços envidados por aquele docente para que o aluno fosse apoiado. Nestas circunstâncias, o Presidente do Conselho Executivo entendia que o aluno teria que se deslocar a uma outra escola para poder usufruir de apoio educativo, solução essa que não agradou ao professor. Este revelou-nos, ainda, na entrevista que nos concedeu, ter achado que esta solução não iria beneficiar o aluno. Deste modo, o Presidente do Conselho Executivo ficou de arranjar uma outra solução, que acabou por não ser necessária porque, entretanto, no princípio do segundo período, o João foi novamente transferido para uma terceira escola, escola essa onde foram feitas as nossas observações e onde o aluno finalizou o ano lectivo.

Esta terceira escola pertence a um Agrupamento Vertical de Escolas do distrito de Faro, situando-se numa zona problemática, com muitas famílias desestruturadas. A turma onde o nosso protagonista foi inserido é também problemática, com alunos maioritariamente retidos, pela segunda vez, e com comportamentos disruptivos, casos difíceis, filhos de famílias desestruturadas.

A professora responsável pela turma trabalha pela primeira vez nesta escola. Tem pouco tempo de serviço e denota ainda alguma inexperiência profissional. No início do segundo período, foi por nós informada que o João usufruía da alínea i) das medidas do Regime Educativo Especial, ao que ela não deve ter prestado grande atenção, pois, mais tarde, durante as observações, confidenciou-nos que só se apercebeu disso no final do segundo período. Nesse contexto, nada fez para que ele usufrísse até então de apoio educativo, levando o aluno a ficar retido no pretérito ano lectivo.

Prosseguindo a descrição do campo contextual em que o estudo se desenvolveu, resta-nos referir as turmas onde o “aluno-caso” esteve inserido, os respectivos professores e a psicóloga escolar.

Como vimos, no ano lectivo de 2004/2005, em que frequentava o 4.º ano de escolaridade, o aluno passou por três escolas, por razões familiares. Daí falarmos também em três professores. Principiou o ano lectivo no estabelecimento onde fez a sua escolaridade desde o 1.º ano (2.ª vez<sup>4</sup>) ao início do seu 4.º ano. Depois, foi transferido para uma segunda escola, com um segundo professor. No início do segundo período, mudou novamente de escola, tendo um terceiro professor, que, neste caso era do sexo feminino.

Esta terceira escola situa-se num meio social em que existem problemas ao nível da vivência familiar dos alunos (situações de abandono total ou parcial, famílias numerosas, alcoolismo e toxicodependência) e de adaptação ao meio (existência de grupos familiares de outras regiões geográficas). Os aspectos atrás referidos, o fraco índice de escolaridade e o analfabetismo funcional numa grande parte dos encarregados de educação apresentam-se ou são tidos como factores responsáveis pelo elevado número de crianças com baixo rendimento escolar.

A turma do João era constituída por dezasseis alunos com idades compreendidas entre os 10 e os 12 anos, com muitos casos difíceis, quase todos com várias retenções, com excepção de 3 deles. Muitos alunos manifestavam comportamentos disruptivos e desviantes, sendo agressivos, provocadores, pouco amistosos e mal-educados. Foi nesta escola onde fizemos as nossas observações.

Prosseguindo a contextualização do estudo, justifica-se que procedamos a uma breve caracterização dos três professores do João, no ano lectivo da recolha dos dados.

---

<sup>4</sup> O aluno veio transferido de uma escola de Lisboa, para o Algarve, no ano lectivo de 2001/2002.

Assim, o “primeiro professor” do aluno lecciona há 8 anos, mantendo sempre uma boa relação com os alunos e a restante comunidade escolar. É um docente que consegue motivar os alunos para as actividades escolares. Acompanhou o aluno do 1.º ao início do seu 4.º ano de escolaridade (Quadro I).

### **Quadro I – Traços caracterizadores do primeiro professor do aluno**

<b>Traços caracterizadores</b>	
Situação profissional	Professor do QZP (quadro de zona pedagógica)
Tempo de serviço	8 anos
Habilitações académicas	Licenciatura do 1.º e 2.º ciclo, variante de educação física.
Motivação para a escolha da profissão	Gosto pela educação física

O “segundo professor” do aluno era já experiente, com 19 anos de serviço, e revelava interesse relativamente sua à inclusão na turma, envidando todos os esforços para que o João usufruísse de apoio pedagógico, a ser prestado por um professor de apoio. Este professor recebeu na sua turma este aluno nos princípios do 1.º período (Quadro II).

### **Quadro II - Traços caracterizadores do segundo professor do aluno**

<b>Traços caracterizadores</b>	
Situação profissional	Professor do QE (quadro de escola)
Tempo de serviço	19 anos
Habilitações académicas	Magistério primário e uma licenciatura em administração escolar
Motivação para a escolha da profissão	Gosto pela área, falta de professores na altura e facilidade em entrar no curso.

O “terceiro professor”, neste caso, professora, apesar de já ter 12 anos de serviço, leccionava naquela escola pela primeira vez, revelando muita insegurança profissional e, a nosso ver, pouco se interessou pela inclusão do aluno na turma de que o mesmo passou a fazer parte no início do 2.º período lectivo (Quadro III).

**Quadro III – Traços caracterizadores da terceira professora do aluno**

<b>Traços caracterizadores</b>	
Situação profissional	Professora do QZP (quadro de zona pedagógica)
Tempo de serviço	7 anos no Brasil e desde 2000/01 em Portugal
Habilitações académicas	Magistério primário e um curso de pedagogia feitos no Brasil
Motivação para a escolha da profissão	Não verificada

Falta referir-mo-nos, por último, à psicóloga escolar que acompanhou o aluno do 1.º ao início do 4.º ano de escolaridade, quando ele frequentava a turma do “primeiro professor”. A psicóloga em referência foi sempre muito solícita, quando necessário, ajudando a integrar melhor os alunos com NEE e/ou portadores de deficiência, designadamente o aluno em questão (Quadro IV):

**Quadro IV – Traços caracterizadores da psicóloga do SPO**

<b>Traços caracterizadores</b>	
Situação profissional	Psicóloga escolar (SPO – serviço de psicologia e observação)
Tempo de serviço	12 anos
Habilitações académicas	Licenciatura em psicologia
Motivação para a escolha da profissão	Sempre pensou nesta área, desde miúda.

### 3. PROTAGONISTA DO ESTUDO

Os protagonistas de um estudo são o centro da investigação, pois são *fonte de matéria para o conhecimento*, produzindo-o *de si, sobre si, e para si*, tal como refere Gonçalves (2000:157).

No presente caso, o protagonista deste estudo, a quem convencionámos chamar João, é um aluno do 1º Ciclo do Ensino Básico que, no ano lectivo de 2004/05, frequentou o 4º ano de escolaridade.

Através da análise documental do seu processo educativo, concluímos que, o João tem NEE de carácter prolongado e se encontra abrangido pela alínea i) do Regime Educativo Especial, desde o Jardim de Infância.

Tem 12 anos de idade e é o quinto filho de uma segunda relação da mãe, sendo fruto de uma gravidez não desejada. O pai do João era toxicodependente e muito violento, agredindo fisicamente a mãe. Ao terceiro mês de gravidez, o marido bateu-lhe de tal forma que, passados dias, foi internada durante 3 meses e a criança nasceu prematuramente, com 6 meses e 3 semanas de gestação e 1,900 Kg de peso, tendo estado na incubadora durante 15 dias.

Depois do nascimento do João, a mãe separou-se do pai e ficou com as filhas e o bebé, continuando, porém, a ser ameaçada pelo marido. Depois casou pela terceira vez.

O João passou, então, a viver com a mãe, uma irmã mais velha e o padrasto, a quem é muito ligado, tratando-o por pai, sendo recíproca essa boa relação.

O aluno frequentou o Jardim de Infância no ano lectivo de 1998/1999, tendo manifestado dificuldades de adaptação. No ano seguinte, por razões de imaturidade e a conselho da educadora e da psicóloga, com concordância do encarregado de educação, foi adiada a sua entrada no primeiro ano do ensino básico, por mais um ano,

permanecendo, assim, no Jardim de Infância.

Matriculou-se, pela primeira vez, numa escola do 1.º Ciclo do Ensino Básico, em Lisboa, no ano lectivo de 2000/2001, tendo efectuado poucas aquisições.

No ano lectivo de 2001/2002 veio para o Algarve e passou a frequentar uma escola E.B.1 do distrito de Faro. De acordo com a análise documental do processo do aluno, uma vez que o mesmo não tinha atingido ainda as competências para ele propostas, no seu 1.º ano, e com a sua transferência de escola, optou-se pela sua integração numa turma do 1.º ano, pensando-se que esta solução seria mais proveitosa para o aluno, tendo, para isso, o encarregado de educação dado o seu consentimento. O aluno já vinha referenciado como estando abrangido pelo art.º 2 do Decreto-Lei 319/91, alínea i). Este diagnóstico, após observação psicológica, foi confirmado, ficando o João abrangido pelas alíneas f), g), h) e i) do regime educativo especial (todas elas do art.2.º) daquele Decreto-Lei. Chegou-se, assim, à conclusão de que apresentava um nível do rendimento intelectual abaixo da média, evidenciando um défice de natureza cognitiva acentuado, défice esse que se traduz nas suas perturbações de aprendizagem e, conseqüentemente, na sua falta de motivação.

De acordo com as alíneas referidas, a inclusão de um aluno numa turma regular exige determinadas condições, que passamos a explicitar. A alínea f) sugere condições especiais de avaliação, preferencialmente por escrito, devendo o aluno realizar fichas com uma maior duração de tempo e também maior periodicidade; a alínea g) dispõe adequação na organização da turma, o que implica uma turma mais reduzida em número de alunos (até 20 alunos); a alínea h) propõe apoio pedagógico acrescido, devendo o mesmo ser individualizado; e, finalmente, a alínea i) que se refere ao ensino especial, estipula que o aluno deve seguir um currículo escolar próprio, tendo como base o currículo do regime comum, que terá de ser adaptado ao seu grau e tipo de deficiência.

Este procedimento implicará a realização de um programa educativo (P.E.), elaborado pela professora de apoio educativo e pelo professor do ensino regular, com o conhecimento e consentimento do encarregado de educação, que deverá ser anexado ao plano educativo individual (P.E.I.), previamente elaborado pela psicóloga escolar (SPO).

O João é, pois, uma criança com necessidades educativas especiais, decorrentes de atraso no desenvolvimento intelectual.

No ano lectivo 2002/2003, tendo atingido minimamente as competências definidas, o aluno transitou para o 2.º ano de escolaridade. Continuou a frequentar o ATL da escola. No ano lectivo seguinte, 2003/2004, frequentou o 3.º ano de escolaridade, tendo, porém, mudado de ATL, por razões geográficas. Mais tarde, deixou de frequentar o ATL, pois foi “convidado” a abandoná-lo por ser violento com as outras crianças e até com a respectiva animadora. Nos três primeiros anos de escolaridade, na primeira escola que frequentou no distrito de Faro, houve intercâmbio de ideias e opiniões entre o professor da turma, a professora de apoio educativo e a psicóloga do SPO, acerca das vivências, atitudes, emoções, sucessos e retrocessos do aluno.

Transitou para o 4.º ano de escolaridade, por ter atingido razoavelmente as competências delineadas para ele no seu programa educativo.

O João usufruiu, desde sempre, de apoio pedagógico da professora de apoio existente na escola, sendo o mesmo feito nas modalidades de apoio cooperativo e individualizado, dentro da sala de aula. Só não teve apoio no ano lectivo 2004/2005, por ter feito duas transferências de escola, durante o ano.

O aluno revela, um comportamento muito irregular, oscilando entre curtos momentos de concentração e impaciência. Apresenta um vocabulário aquém do esperado para a sua idade e manifesta alguma dificuldade em expressar as suas ideias

em situações que requeiram uma resposta mais elaborada. É um aluno meigo e afectivamente carente. É sociável, mas, por vezes, agressivo com os colegas. Quando o ambiente familiar “anda tumultuoso”, isso reflecte-se tanto no seu comportamento, que se torna mais agressivo, como na sua instabilidade emocional, na escola. Estes dados foram captados aquando das observações feitas ao aluno.

O João gosta de falar das suas vivências e de contar cenas por ele presenciadas. É um aluno que se dispersa facilmente, sendo necessário estar sempre a incentivá-lo a trabalhar, daí carecer de apoio permanente, quer do professor do ensino regular, quer da professora de apoio, embora já seja bem mais autónomo na realização das suas tarefas escolares, relativamente ao ano transacto. Gosta de ser incentivado e isso contribui para aumento da sua auto-estima e auto-confiança.

Pensando no seu plano educativo, em termos de competência geral a atingir, o propósito é contribuir de uma forma adequada e personalizada para a formação pessoal e social do aluno. No que às competências específicas diz respeito, os objectivos curriculares foram adequados ao seu nível de conhecimentos e capacidades. Quanto às competências transversais, o esforço educativo centra-se na aquisição de comportamentos de auto-estima, auto-confiança e independência, na tentativa de levar o João a superar a desmotivação e o desinteresse pelas actividades escolares.

As orientações gerais relativas à intervenção educativa passam pelo recurso às preferências do aluno, nomeadamente ao gosto por ele manifestado em falar das suas vivências (situações reais e/ou simuladas), como ponto de partida. Passa também pelo reforço da operacionalidade das aprendizagens, pelo que os objectivos deverão ser definidos de modo que, ao comunicar-se com o aluno, se utilize uma linguagem clara e simples, ilustrando, tanto quanto possível, o que se quer transmitir (usando exemplos concretos que o ajudem a relacionar a informação com experiências concretas já

vividas). Os exercícios deverão, pois, ter sempre como ponto de partida situações concretas. As aprendizagens deverão contribuir para a sua autonomia, dentro e fora da escola. Dever-lhe-ão ser propiciadas actividades diversificadas, de curta duração e motivadoras, incluindo actividades no computador. Dever-lhe-ão também ser solicitadas poucas tarefas de cada vez, de modo a que a criança possa obter sucesso. As suas respostas correctas deverão merecer reforços positivos (físicos e verbais), imediatos e claros. Deverão também ser envidados esforços para que a aluno volte a frequentar o ATL, uma vez que a frequência do mesmo se revelou benéfica, em anos anteriores.

Por motivos familiares, como atrás já foi referido, devido a um desentendimento da mãe com o “padrasto”, mãe e filhos, foram desalojados, de madrugada. Assim, a mãe resolveu ir para casa da filha mais velha, com o João e a sua irmã (um pouco mais velha do que ele), tendo pedido transferência de escola. Nessa nova escola e tendo sido integrado numa turma não problemática, o aluno teve mais uma vez problemas de adaptação, sendo muito agressivo e violento com os colegas, afirmando várias vezes: “Esta escola não é minha! Não gosto desta escola”!, de acordo com as suas próprias declarações.

Neste contexto, surge ainda mais um percalço na vida do aluno. O namorado da irmã mais velha faleceu num acidente. Tudo isto influenciou a sua estabilidade emocional, uma vez que ele próprio sentiu necessidade de nos contar voluntariamente este episódio.

Passados cerca de dois meses, o João começou a adaptar-se e a gostar da “nova” escola. Aí, mais uma vez, surge outro contratempo na sua vida. Já no segundo período, a mãe pede novamente transferência de escola, porque se reconciliou com o companheiro.

Foi então colocado numa turma de dezasseis alunos com idades compreendidas

entre os 10 e os 12 anos, com muitos casos difíceis, quase todos com várias retenções, excepto três alunos. Esta turma usufruía de ajudas pedagógicas de duas professoras de apoio para dois alunos com necessidades educativas especiais, mas, como o João chegou a esta escola apenas no início do segundo período lectivo, não foi contemplado com apoio educativo. Nesta turma, teve problemas de adaptação, pois já era conhecido por alguns alunos pelo facto de ter roubado a bicicleta de um colega, mesmo antes de vir para esta escola, segundo afirmações da professora.

Esta é, sem dúvida, uma turma muito “complicada”. A professora, declarou-nos que, no início, ia para casa a chorar, sem saber o que fazer com aqueles alunos. Até que uma colega lhe sugeriu as práticas do Movimento da Escola Moderna (M.E.M.). Então, a partir daí, começou a utilizar esse “método”, em que cada aluno tem que fazer o Plano Individual de Trabalho (P.I.T.) e de avaliar o seu próprio trabalho, realizando, também, um conselho de turma, uma vez por semana, para falarem sobre os seus próprios comportamentos e sobre os comportamentos dos colegas, tendo-se a situação começando a alterar.

Na verdade, segundo Guimarães (2000<sup>5</sup>): *«a prática democrática de planeamento, organização, avaliação e regulação social da vida escolar; a comunicação assente em circuitos de informação e trocas; a orgânica escolar apoiada no estudo de projectos cooperados; [e] a avaliação formativa no conselho de turma»*, que caracterizam a atitude do MEM, têm-se mostrado como estratégias de superação de dificuldades e problemas para esta professora.

---

<sup>5</sup> Citação retirada da Internet, sem indicação de página.

#### **4. QUESTÕES DE PESQUISA**

Apoiados em Quivy e Campehoudt (1992), procurámos que as questões de pesquisa se apresentassem com as "*qualidades de clareza*" e "*pertinência*", que as configurassem como "*verdadeiras perguntas*" orientadoras da investigação.

Deste modo, as questões de pesquisa que se nos colocam, ao reflectirmos sobre o "caso" em estudo e o respectivo contexto são as seguintes:

- Em que medida a inclusão promove a auto-estima dos alunos com Necessidades Educativas Especiais?
- Quais os benefícios da inclusão para os alunos com NEE?
- Quais os benefícios da inclusão para os alunos ditos "normais" ou sem NEE?
- Haverá desvantagens na inclusão dos alunos com NEE?
- Que características definem, de facto, o "aluno-caso" ?
- Que efeitos tem a inclusão no "caso" em estudo?

#### **5. OBJECTIVOS DO ESTUDO**

##### **5.1. OBJECTIVOS GERAIS**

Os objectivos gerais deste estudo são:

- Conhecer as estratégias e práticas da inclusão.
- Conhecer as vantagens e desvantagens da inclusão de alunos com NEE.
- Conhecer as vantagens e desvantagens da inclusão para os alunos sem NEE.

## **5.2. OBJECTIVO ESPECÍFICO**

O objectivo específico deste estudo, pelo que atrás expusemos, é:

- Caracterizar o “caso” de um aluno com NEE, nas suas diversas dimensões.

## **6. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS**

Os procedimentos metodológicos a adoptar decorrem da própria natureza e dos objectivos do estudo e são os que a seguir indicamos, quanto à recolha e tratamento de dados.

### **6.1. RECOLHA DE DADOS**

O processo de recolha de dados a que pretendemos recorrer para desenvolver a presente investigação resulta, em grande parte, *das interações que se vão estabelecendo entre investigador e participantes* (Canário *et al.*, 1997: 110).

Para a recolha dos dados, utilizámos três técnicas complementares: entrevista semi-estruturada, suportada por um guião orientador (Estrela; 1994), observação e análise documental.

### 6.1.1. ENTREVISTA

Nas entrevistas semi-estruturadas que, serviram de principal instrumento na recolha dos dados, procurámos que se mantivesse uma interacção humanística e empática entre o investigador e os professores entrevistados.

Mucchieli (1994) refere que o objectivo de uma boa entrevista é a compreensão exacta do que o entrevistado pensa e sente sobre determinada situação. Como já o dissemos, optámos pela entrevista semi-estruturada, tendo por referência um conjunto de questões pré-estabelecidas, que constituíram o respectivo guião.

Dada a situação particular do “aluno-caso” ter frequentado três escolas no mesmo ano lectivo - a primeira que já frequentava desde 2001/2002 e a que já estava ambientado, e duas outras, que lhe exigiram dois novos processos de adaptação – optámos por construir dois guiões de entrevista: um para o primeiro professor que trabalhou com o aluno, em 2004/2005, ano lectivo da recolha dos dados, e outro para o segundo e terceiro/a professor/a do João nesse mesmo ano lectivo.

Quanto ao primeiro destes guiões (Anexo 1), é o mesmo constituído pelos seguintes cinco blocos:

**Bloco A:** Legitimação da entrevista - visava elucidar o entrevistado acerca do tema do trabalho e informá-lo da importância da sua colaboração para a realização do estudo.

**Bloco B:** Caracterização pessoal dos entrevistados – com este bloco pretendia-se colher informações pessoais e profissionais acerca do entrevistado.

**Bloco C:** Caracterização do protagonista do estudo – tinha em vista conhecer os

antecedentes familiares e escolares, características pessoais, ambiente familiar e escolar do “aluno-caso”.

**Bloco D:** Estratégias de resposta às necessidades do aluno – era seu objectivo conhecer as respostas da escola às necessidades do aluno e as dificuldades sentidas.

**Bloco E:** Caracterização da situação de inclusão – com este último bloco, visava-se conhecer as vantagens e desvantagens da inclusão para todos os alunos em geral e para o “aluno-caso” em particular.

O guião das entrevistas ao segundo e terceiro professor do aluno (Anexo 2) é semelhante ao anterior, excepto no que ao seguinte bloco respeita:

**Bloco C:** Caracterização do protagonista do estudo – visava conhecer os traços caracterizadores do aluno em termos pessoais, familiares e ambientais e o processo de adaptação do mesmo às “novas” escolas.

Quanto à entrevista à psicóloga do SPO, o respectivo guião (Anexo 3) estava organizado em quatro blocos, sendo eles:

**Bloco A:** Legitimação da entrevista - visava elucidar a entrevistada acerca do tema do trabalho e informá-la da importância da sua colaboração para a realização do estudo.

**Bloco B:** Caracterização pessoal da entrevistada – com este bloco pretendia-se colher informações pessoais e profissionais acerca da entrevistada.

**Bloco C:** Caracterização do protagonista do estudo – tinha em vista conhecer a influência do ambiente familiar nos comportamentos e na concentração do protagonista do estudo e as condições de desenvolvimento e aprendizagem do aluno.

**Bloco D:** Caracterização da situação de inclusão – com este último bloco, visava-se

conhecer as vantagens e desvantagens da inclusão para todos os alunos em geral e para o “aluno-caso” em particular.

Atendendo ao preconizado por Mucchielli (1994), tivemos o cuidado de fazer o melhor uso das questões. Assim, tivemos presente a melhor forma de as colocar para que os entrevistados partilhassem as suas experiências, vivências e ideias, de modo a compreendermos o percurso do protagonista deste estudo, integrado no sistema inclusivo.

Quanto à técnica da entrevista, devemos ainda acrescentar que os entrevistadores devem ser isentos, para não tentarem influenciar os entrevistados, tal com refere Tuckman (2000: 350): *«os entrevistadores devem ter sempre presente que estão a servir de instrumentos de recolha de dados e, por isso, devem procurar não se deixar influenciar pelas suas próprias predisposições, as suas opiniões ou curiosidade, de modo a afectar o seu comportamento»*, embora sem perderem de vista os objectivos perseguidos.

Para isso, na opinião de Tuckman (2000: 350), é *«importante que os entrevistadores não se afastem do formato e do guião da entrevista, embora alguns planos possam permitir alguma flexibilidade na escolha das questões»* sem que tal signifique cortar a palavra aos entrevistados ou induzir-lhes, de algum modo, as respostas.

Quando é intenção do investigador aceder ao pensamento do outro, fá-lo *«“pela entrevista semidirectiva”* (de natureza fenomenológica ou etnográfica) e *“pela tradução das palavras do sujeito buscando o “sentido” pesquisado»* (análise de conteúdo) (Estrela:1994).

Foi, pois, o que fizemos, tendo realizado entrevistas ao primeiro professor do aluno, que com ele trabalhou do 1.º ao início do 4.º ano de escolaridade, ao segundo

professor e à terceira professora do aluno, uma vez que este foi transferido de escola duas vezes neste último ano lectivo, e à psicóloga do SPO, que o observou e seguiu do 1.º ao início do 4.º ano. Todos os entrevistados foram prévia e atempadamente contactados, tendo sido marcadas, de acordo com as suas disponibilidades, a data e a hora da realização das entrevistas.

A calendarização agendada foi respeitada, sendo de referir que todas as entrevistas decorreram em clima de abertura e de sentido colaborativo, que nos apraz registar.

### **6.1.2. OBSERVAÇÃO**

A observação é uma tarefa complexa e trabalhosa, fundamental em investigação em educação designadamente em estudos de caso, que Estrela (1994: 18), caracteriza do seguinte modo:

*«a observação caracteriza-se por um trabalho em profundidade, mas limitado a uma situação (no sentido lato do termo) e a um tempo de recolha de dados. Na recolha, segue-se o princípio da acumulação e não o da selectividade; o trabalho de organização da informação é feito “a posteriori”, através de uma análise rigorosa dos dados colhidos. A “intensidade” e o pormenor do comportamento em si próprio são preocupação principal na fase de recolha».*

Procedemos, portanto, à observação do aluno, na turma em que está inserido, tendo presente que parte da recolha de dados, *«num estudo qualitativo, ou estudo de*

*caso, ou “trabalho de campo”, realiza-se durante uma visita “no local”. Esta é normalmente um período de tempo em que o investigador está presente no local em que o acontecimento se verificou ou está a ocorrer» (Tuckman; 2000: 525).*

Utilizámos, neste trabalho, a observação naturalista que, na opinião de Pinto (1990:47), *«é um procedimento de investigação de natureza descritiva que envolve a observação e a medida dos comportamentos dos sujeitos no seu meio natural».*

Por seu lado, para Estrela (1994:18), a observação naturalista, quando aplicada à Pedagogia, é geralmente mais eficaz do que qualquer outra técnica, precisando, a propósito que

*“unidades de observação” são a expressão dessa diferença, verificável tanto nos termos que utilizam como na qualidade e na quantidade de informação que veiculam. As unidades de observação deverão ser constituídas de modo a fundirem-se entre si, não permitindo o aparecimento de hiatos ou de soluções de continuidade (Estrela, 1994: 18).*

É na natureza cumulativa e contínua da observação naturalista que reside a sua importância quanto à observação de comportamentos e atitudes pois é *«pelo registo do “continuum” que se obtém uma significação – “tudo se passa quando nada parece passar-se”» (Henry, 1961, cit. por Estrela, 1994: 18).*

Ainda para Estrela (1994: 18), a observação também tem como objectivo fixar-se na situação em que se produzem os comportamentos, a fim de obter dados que possam garantir uma interpretação *“situada”* desses comportamentos. Por isso, a *“precisão da situação”* constitui um dos objectivos principais.

### 6.1.3. ANÁLISE DOCUMENTAL

Procedemos à consulta e análise de documentos relativos ao percurso escolar do aluno. Retirámos os dados que achámos convenientes e necessários para o nosso estudo, do processo escolar e individual do aluno em questão.

Fizemos uma análise dos dados e usámo-los no nosso trabalho, tendo em conta as questões colocadas por Bardin (1997:29), a saber:

*«- a “ultrapassagem da incerteza”: o que eu julgo ver na mensagem estará lá efectivamente contido, podendo esta «visão» muito pessoal, ser partilhada por outros?*

*Por outras palavras, será a minha leitura válida e generalizável?*

*- e o “enriquecimento” da leitura: Se um olhar imediato, espontâneo, é já fecundo, não poderá uma leitura atenta, aumentar a produtividade e a pertinência?*

*Pela descoberta de conteúdos e de estruturas que confirmam (ou infirmam) o que se procura demonstrar a propósito das mensagens, ou pelo esclarecimento de elementos de significações susceptíveis de conduzir a uma descrição de mecanismos de que a priori não detínhamos a compreensão».*

Num estudo qualitativo temos que passar por algumas etapas: Segundo Tuckman (2000: 524) «a primeira etapa, (...) é obter cópias de todos os documentos disponíveis

*que descrevem o acontecimento ou fenómeno (ou o seu background) e estudá-los cuidadosamente».*

Procedemos também à análise documental, para podermos validar os dados recolhidos. O recurso a esta técnica, permite a recolha da informação a partir da própria expressão/linguagem dos sujeitos sem, no entanto, existir a característica reactiva (própria da observação e da entrevista) e a alteração da informação.

## **6.2. TRATAMENTO E ANÁLISE DE DADOS**

### **6.2.1. DAS ENTREVISTAS**

A informação recolhida através das entrevistas foi sujeita a análise de conteúdo, de acordo com os procedimentos propostos por Bardin (1977). Segundo esta autora, a análise de conteúdo consiste numa busca de várias realidades através das mensagens proferidas, permitindo conhecer o que está além das palavras. A descrição do conteúdo é considerada uma manifestação do entrevistado, acerca do que conhece ou das suas representações, verbalizando-as. O tipo de discurso permite, através dos conteúdos apreender diferentes níveis de profundidade.

As entrevistas foram gravadas em áudio, ouvidas e convenientemente transcritas exactamente conforme o original, obtendo-se assim os respectivos protocolos. (Anexos 4,5,6, no que às entrevistas dos professores diz respeito e Anexo 7, no que à entrevista da psicóloga se refere). Procedeu-se, em seguida, ao primeiro tratamento das entrevistas, tendo-se elidido as questões e as passagens das mesmas que fugiram aos objectivos do estudo. (Anexos 9, 10,11 – professores – e 12 - psicóloga). Procedeu-se, depois, à pré-categorização do *corpus* informativo definindo e numerando as respectivas

unidades de sentido. (Anexos 13,14 e 15, num caso, e no outro). Após isso, e construída a grelha de categorização das unidades de sentido (Anexos 17, 18, 19 e 20, respectivamente).

Para uma melhor compreensão do processo, apresentamos, de imediato, as grelhas de categorização dos dados construídas, começando pela respeitante às entrevistas dos professores (Quadro V).

**Quadro V – Grelha de categorização dos dados da entrevista aos professores**

<b>CATEGORIAS</b>	<b>SUBCATEGORIAS</b>
<b>1. Caracterização pessoal e profissional do entrevistado.</b>	<b>1.1.</b> Situação profissional <b>1.2.</b> Tempo de serviço <b>1.3.</b> Habilitações académicas <b>1.4.</b> Motivação profissional
<b>2. Caracterização do protagonista do estudo.</b>	<b>2.1.</b> Antecedentes familiares <b>2.2.</b> Antecedentes escolares <b>2.3.</b> Características pessoais do aluno <b>2.4.</b> Ambiente familiar <b>2.5.</b> Ambiente escolar
<b>3. Acção da escola face às dificuldades do aluno.</b>	<b>3.1.</b> Condições dadas ao aluno <b>3.2.</b> Dificuldades sentidas
<b>4. Inclusão de alunos com NEE.</b>	<b>4.1.</b> Dificuldades sentidas <b>4.2.</b> Vantagens da inclusão: <b>4.2.1.</b> Vantagens da inclusão de alunos com NEE. <b>4.2.2.</b> Vantagens da inclusão para os alunos ditos “normais”. <b>4.2.3.</b> Vantagens da inclusão para o protagonista do estudo. <b>4.3.</b> Desvantagens da inclusão: <b>4.3.1.</b> Desvantagens da inclusão de alunos com NEE. <b>4.3.2.</b> Desvantagens da inclusão para os alunos ditos “normais”. <b>4.3.3.</b> Desvantagens da inclusão para o protagonista do estudo.

Como se pode constatar, a grelha de categorização é composta por quatro

categorias (caracterização pessoal e profissional do entrevistado, caracterização do protagonista do estudo, acção da escola face às dificuldades do aluno e inclusão de alunos com NEE), contendo, cada uma delas, um número variável de subcategorias.

Os dados assim sistematizados, permitiram-nos conhecer os entrevistados no que respeita a alguns aspectos pessoais e profissionais, aspectos significativos para melhor compreendermos o seu modo de pensar ou as suas representações; conhecer o ambiente e a vivência familiar do aluno, o que nos permitiu compreender as suas atitudes no contexto escolar, social e familiar, conhecer as condições dadas ao aluno no ambiente escolar, atendendo às suas dificuldades; e alicerçando-se esta investigação na inclusão, conhecer as vantagens, desvantagens e dificuldades da mesma, sentidas tanto pelos alunos que manifestam NEE como pelos alunos ditos “normais”.

No que á entrevista à psicóloga do SPO se refere, a grelha de categorização constitui o Quadro VI.

**Quadro VI – Grelha de categorização dos dados da entrevista à psicóloga**

<b>CATEGORIAS</b>	<b>SUBCATEGORIAS</b>
<b>1.</b> Caracterização pessoal e profissional da entrevistada.	<b>1.1.</b> Ocupação profissional <b>1. 2.</b> Tempo de serviço <b>1. 3.</b> Habilitações académicas <b>1.4.</b> Motivação da escolha da profissão
<b>2.</b> Caracterização do protagonista deste estudo.	<b>2.1.</b> Características pessoais do aluno. <b>2.2.</b> Influência do ambiente familiar nos comportamentos do protagonista do estudo. <b>2.3.</b> Influência do ambiente familiar na concentração do protagonista do estudo. <b>2.4.</b> Condições de desenvolvimento e aprendizagem do aluno.
<b>3.</b> Opiniões profissionais acerca da inclusão de alunos com NEE e/ou portadores de deficiência.	<b>3.1.</b> Vantagens da inclusão: <b>3.1.1.</b> Vantagens da inclusão de alunos com NEE. <b>3.1.2.</b> Vantagens da inclusão para os alunos ditos “normais”. <b>3.1.3.</b> Vantagens da inclusão para o protagonista deste estudo. <b>3.2.</b> Desvantagens da inclusão: <b>5.2.1.</b> Desvantagens da inclusão de alunos com NEE. <b>3.2.2.</b> Desvantagens da inclusão para os alunos ditos “normais”. <b>3.2.3.</b> Desvantagens da inclusão para o protagonista deste estudo.

Esta grelha é composta por três categorias (caracterização pessoal e profissional da entrevistada, caracterização do protagonista do estudo e opiniões profissionais acerca da inclusão de alunos com NEE e/ou portadores de deficiência), compostas também por um número variável de subcategorias.

Como a leitura do quadro no-lo mostra, as diferentes categorias e subcategorias possibilitaram-nos de forma sistematizada, representações da entrevistada quanto à sua própria caracterização profissional, à caracterização do protagonista do estudo, sobretudo aos seus aspectos pessoais, influência do ambiente familiar e condições do desenvolvimento e aprendizagem; e ainda, acerca da inclusão dos alunos com NEE, e das vantagens e/ou desvantagens para os mesmos e para todos os outros.

Justifica-se ainda que refiramos que, para a validação do processo de análise de

conteúdo, recorreremos ao “método dos juízes”. Para o efeito, solicitámos um especialista em Ciências de Educação que apreciase a pré-categorização e a categorização das entrevistas, bem como a respectiva grelha de categorização. A sua opinião foi determinante para o rigor de procedimentos que procurámos imprimir ao estudo.

### **6.2.2. DAS OBSERVAÇÕES**

Após cada observação e pela sistematização dos registos efectuados no seu decurso, elaborámos os respectivos protocolos (Anexos 21 a 28), procurando ser o mais fiéis possível ao observado e em função dos seguintes campos organizativos: comportamentos do aluno, atitudes da professora, atitudes para com os colegas, intervenientes e situação observada, assim como observações e inferências.

Posteriormente, a partir dos protocolos e de acordo com a conceptualização de Estrela (1994), procedemos à sistematização dos dados das observações em grelhas ou grades de síntese, (Anexos 29 a 35), que possibilitem a sua leitura, tanto de per si, como em termos de triangulação com os dados obtidos através das entrevistas, no momento da sua análise interpretativa.

## **CAPÍTULO IV**

### **ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS**

No sentido da consecução dos objectivos que definimos, designadamente no que à caracterização do “aluno-caso” respeita, começaremos por analisar interpretativamente as entrevistas realizadas aos três professores que trabalharam com o aluno e, depois, a da psicóloga que o acompanhou.

Seguidamente, faremos a análise interpretativa dos dados das observações que realizámos e, por fim, procuraremos delinear uma perspectiva de conjunto e que, pela sua triangulação, possibilite, de facto, dar corpo aos nossos objectivos.

## **1. ENTREVISTAS**

### **1.1. ENTREVISTAS AOS PROFESSORES**

Considerando que os três professores entrevistados trabalharam com o “aluno-caso” em escolas e momentos diferentes, iremos analisar de per si os dados obtidos em cada uma das suas entrevistas, para depois os considerarmos em termos de conjunto.

Seguidamente, procederemos à análise interpretativa dos dados referentes à entrevista da psicóloga e da entrevista do próprio aluno.

Por fim, faremos a triangulação dos dados de umas e outras das entrevistas, o que nos possibilitará iniciar a caracterização do João e, começar e delinear respostas às perguntas de pesquisa colocadas.

Ao analisarmos os dados das entrevistas feitas aos professores, e para maior facilidade de leitura e compreensão dos dados, iremos suportar-nos nas diferentes categorias emergentes da respectiva análise de conteúdo.

Assim, começaremos por considerar a caracterização do protagonista do estudo, sendo abordado os seus antecedentes familiares e escolares, assim como as suas características pessoais e o seu ambiente familiar e escolar. Neste ponto, referiremos também a sua adaptação às diferentes escolas que frequentou no ano lectivo de 2004/2005.

Prosseguindo a análise, procuraremos caracterizar a acção da escola face às dificuldades do aluno, as condições que lhe são dadas e as dificuldades sentidas.

Por último, abordaremos a inclusão, as dificuldades sentidas na mesma, as suas vantagens e desvantagens, tanto para os alunos com NEE como para os alunos ditos “normais” e, ainda, de modo específico, para o protagonista do nosso estudo.

### **1.1.1. ENTREVISTA AO “PRIMEIRO” PROFESSOR DO ALUNO**

Este professor acompanhou o aluno desde o ano lectivo de 2001/2002, quando ele veio transferido de Lisboa para o Algarve, situação que terminou no início do ano de 2004/2005, quando, pelas razões familiares já referidas, o João foi transferido para outra escola.

#### **1.1.1.1. CARACTERIZAÇÃO DO PROTAGONISTA DO ESTUDO**

O primeiro professor do “aluno-caso” considera que o mesmo foi vítima de um ambiente de desrespeito pelo seu natural e saudável crescimento. Dada a sua vivência numa família numerosa, de cujo quotidiano a agressividade e a droga faziam parte, podemos ser levados a pensar que, com forte probabilidade, esta criança viria a tornar-se um caso problemático, quer ao nível do seu comportamento, quer da sua aprendizagem, tal como se veio a verificar no ambiente escolar (Jardim de Infância e 1.º Ciclo do Ensino Básico).

Assim, e tal como seria de prever, tendo em conta os primeiros anos de vida da criança, a sua conduta veio a traduzir-se numa não integração na escola e nos ATLS que frequentou.

Apesar das circunstâncias adversas que desde sempre marcaram a vida desta criança, é fundamental dizer-se que, apesar dos seus comportamentos desviantes, muitas vezes considerados como norma, não deixa a mesma de ser sensível, reagindo bem a estímulos e a regras propostas por alguns adultos. Disto se depreende que é preciso

saber-se ser e saber-se estar com esta criança. Pensamos que é imprescindível que ela se sinta amada.

Também não podemos deixar de referir que, ao aluno em referência, lhe foi diagnosticado, por uma psicóloga, um défice cognitivo, tendo “*uma diferença de idade cronológica em relação aos outros*”.

Parece evidente que o contexto de vivência da criança, sobretudo a nível familiar, se revela em termos comportamentais. O agravamento de instabilidade familiar influencia emocionalmente o estado de tensão do aluno, como refere o professor: «*se o ambiente está muito instável, ele começa a ficar instável*». Refere ainda que o seu comportamento é «*agravado pelo ambiente que tem*».

Na verdade, a criança é “fruto” do ambiente que a circunda, das relações e interações que se desenvolvem em e entre os subsistemas: escola, meio e família e o seu grau de maior ou menor equilíbrio está dependente desta interacção tripartida. Para uma melhor contextualização desta situação, talvez seja conveniente referir que a mãe tem um companheiro (não é o pai da criança) e que, por vezes, o casal está desavindo, o que se reflecte logo emocionalmente na criança.

#### **1.1.1.2. ACÇÃO DA ESCOLA FACE ÀS DIFICULDADES DO ALUNO**

No plano sócio-afectivo, o João, quando mudou de uma escola de Lisboa para a primeira escola do distrito de Faro que frequentou, foi recebido em ambiente de inclusão, designadamente em termos de afecto, gerador de um clima de confiança e de bem-estar, pois como nos diz o professor entrevistado: «*É primeiro o carinho e depois a nossa função como professores*».

É evidente, pensamos nós, que o carinho demonstrado pelo professor e pelos colegas terá constituído um factor de grande importância na integração do aluno, o que é corroborado pelo entrevistado, quando refere: *«ele viu que estava num grupo de amigos»*.

Num plano mais institucional, o aluno, uma vez que está ao abrigo do regime educativo especial – Dec-Lei 319, alínea i) - beneficia de apoio educativo, o qual, de acordo com os dados de que dispomos, obtidos através da entrevista ao professor, se revelou uma mais-valia muito significativa para o seu percurso educativo, contribuindo para o seu êxito. Nas palavras do entrevistado *«se este aluno não fosse apoiado não tinha os êxitos que está a ter»*.

Ainda neste contexto, e de acordo com o professor entrevistado, não podemos deixar de destacar a importância, em termos gerais, da planificação, orientação e organização pedagógica e didáctica, de modo a promover e a potencializar as capacidades destes alunos: *«todo e qualquer professor tem por obrigação, planificar, orientar, organizar a sua pedagogia e a sua didáctica de forma a potencializar e a aumentar as capacidades destes alunos»*, afirmou o docente.

Outro elemento considerado importante relaciona-se com o envolvimento das famílias no processo educativo dos alunos, tal como é referido pelo entrevistado: *«a mãe agora vive com o companheiro, que ele gosta muito, e o companheiro também gosta muito do miúdo. Ele trata-o por pai...»*.

Na nossa perspectiva e tendo em conta algumas ilações que podem ser tiradas das afirmações do entrevistado, apesar desta criança ter beneficiado de um ambiente de inclusão na turma em que foi inserida, não podemos deixar de realçar que, face às necessidades que os alunos com NEE têm de obter respostas adequadas, as escolas nem sempre estão devidamente apetrechadas, em termos de recursos materiais e humanos,

para corresponderem, verdadeiramente, às reais necessidades destes alunos. Por outro lado, a inclusão, a nosso ver, deve ser entendida não apenas como uma resposta eficaz da escola, mas também com uma resposta eficaz da família e do meio, isto é, para ela e nela devem concorrer todos os agentes educativos.

### **1.1.1.3. VANTAGENS E DESVANTAGENS DA INCLUSÃO**

Não basta falar de inclusão sem ter em conta o que a mesma acarreta, para que, de facto, ela se verifique e traga vantagens para todos os alunos (alunos com NEE e alunos ditos “normais”), pois todos são diferentes e nessa diferença todos são iguais, exigindo, por isso, a valorização das suas diferenças no contexto educativo. Para isso, é imperativo estar-se atento às necessidades individuais no contexto colectivo, como refere o professor entrevistado:

*«estes miúdos precisam de muito carinho, de muito apoio (...) é o apoio em todos os aspectos. Se ele às vezes está com vontade de chorar, nós oferecemos o nosso ombro para ele chorar; às vezes temos que ralar; às vezes temos que dizer: Meu amor».*

Também no que respeita à inclusão, o professor entrevistado coloca em evidência a importância da avaliação e da cooperação das equipas multidisciplinares, pressupondo as vantagens da inclusão para os alunos ditos “normais”, pois todos vivem em sociedade e, na mesma sociedade, com as suas semelhanças e as suas diferenças,

todos têm que se relacionar e conviver, perspectivando um caminho para a cidadania plena.

Referenciando a inclusão do protagonista do estudo, o professor entrevistado considera que este aluno só teve ganhos com a sua inclusão, no âmbito educativo, afectivo e familiar, assegurando a propósito, que *«é muito benéfica (...). Porque este miúdo vai ser mais capaz, de certeza absoluta»*.

É evidente que, sempre que se fala em vantagens, também não podemos deixar de pensar em possíveis desvantagens. É neste contexto de escola inclusiva que o professor entrevistado é peremptório em afirmar: *«Eu não vejo desvantagens»*.

Todavia, admite que, em casos muito específicos, e visto as escolas carecerem de algumas condições globais para responderem adequadamente, a vantagem pode não se verificar, aludindo, a propósito, ao *«caso de um aluno que tinha paralisia cerebral profunda (...) que única e exclusivamente estava na escola, no espaço»*.

Ora, nós pensamos que, mesmo nestas situações consideradas extremas, é necessário fazer uma avaliação exaustiva, de forma a tomar uma decisão consciente, no sentido de beneficiar sempre a criança em causa.

Do mesmo modo, o professor entrevistado, quando questionado sobre as possíveis desvantagens da inclusão para os alunos sem NEE, foi peremptório em dizer: *«Não vejo se terão desvantagens»*.

No entanto, demonstrou alguma insegurança na expressão utilizada *«se terão»* e acrescenta: *«só se houver incompatibilidade entre os docentes, o docente titular e o docente de apoio»*. De facto, a inclusão exige, por parte dos envolvidos, uma autêntica interacção profissional, de modo a proporcionar adequadas práticas pedagógicas, o que implica uma saudável cooperação, mesmo que negociada, entre o professor titular da turma e o professor de apoio, pois em caso de incompatibilidade entre estes docentes

poderá ficar prejudicada a inclusão e o sucesso do aluno. Podemos, assim, concluir que esta situação deve ser considerada como imprescindível para que haja inclusão.

### **1.1.2. ENTREVISTA AO “SEGUNDO” PROFESSOR DO ALUNO**

Este “segundo” professor do aluno é o professor responsável pela turma que o João passou a frequentar após a primeira transferência de escola, no ano lectivo de 2004/2005, em que os dados foram recolhidos.

#### **1.1.2.1. CARACTERIZAÇÃO DO PROTAGONISTA DO ESTUDO**

Como em devido tempo referimos, o aluno mudou de escola (dentro do mesmo distrito), daí que também tenha mudado de professor. Este “segundo” professor demonstra gosto e interesse pela actividade escolar e refere-se ao aluno como uma criança carenciada e vítima das mudanças, tal como se torna evidente nas suas palavras: *«é um aluno que sempre que tem que ser transferido de escola (...) é um bocado vítima das mudanças».*

É evidente que as sucessivas transferências a que a criança foi sujeita em nada favoreceram a sua adaptação e o seu equilíbrio emocional, a menos que as experiências anteriores fossem más e, então, já o aluno poderia beneficiar com a mudança, situação que não se verificou, pois sabemos, pelos dados recolhidos, que o João estava bem adaptado e integrado na escola anterior.

Este segundo professor entrevistado refere que o “aluno-caso” vive num ambiente familiar instável, de um nível sócio-económico muito baixo e que não é apoiado. Considera também que estes factores contribuem para a exclusão familiar. No entanto, o ambiente escolar, de acordo com os dados fornecidos pelo entrevistado, é compensatório, pois a criança não teve problemas de adaptação à escola, referindo, também, que a inclusão do aluno na turma foi recebida *«de uma forma amistosa»*. Assegura, ainda, *«como a turma é um pouco homogénea é fácil de aceitar os outros, aliás eu já tenho cinco inclusões na turma este ano e nenhuma teve problemas»*.

Considera a turma como amiga, de bom ambiente e com atitude de aceitação, porém, o aluno, no início, procurou afirmar-se pela negativa, tal como diz o professor: *«Nos tempos livres foi um bocado mais complicado, porque ele tentava afirmar-se em relação aos outros pela negativa»*.

Pensamos que, apesar da mudança, a criança acabou por ter aceitação na turma e, deste modo, adaptou-se bem, como refere o entrevistado: *«Este aluno em termos de adaptação (...) não teve grandes problemas»*.

#### **1.1.2.2. ACÇÃO DA ESCOLA FACE ÀS DIFICULDADES DO ALUNO**

Apesar da inclusão do aluno na turma, o mesmo não beneficiou de apoio, uma vez que a escola não dispunha de professor de apoio educativo, pois, para tal, teria que ser deslocado em tempo parcial da escola que frequentava para outra. Esta foi a solução preconizada pelo Presidente do Conselho Executivo, como refere o entrevistado: *«Arranjaram uma solução que não achei bem. Queriam transferi-lo para outra escola para ter apoio»*. Acrescenta ainda a este respeito:

*«Entretanto ele morava perto da escola, a situação seria muito mais complicada se ele fosse transferido, do que se ficasse. Ficaram de equacionar uma solução durante as férias do Natal, para o segundo período, mas entretanto voltou a ser transferido».*

O professor não viu vantagens para o aluno, a este nível, pelo que, optou por mantê-lo na escola, a tempo inteiro. No entanto, e objectivamente, o João foi prejudicado devido às carências de recursos disponíveis para responder adequadamente a todos os alunos, sobretudo aos portadores de NEE. A nosso ver, esta turma beneficiaria com um professor de Apoio Educativo a nela intervir especificamente, com especial enfoque quanto ao apoio ao aluno protagonista do estudo, até por a ele ter direito legal, conforme o consagrado no Decreto-Lei n.º 319, alínea i). O entrevistado considerou que uma deslocação para outra escola, a tempo parcial, de modo a que o João pudesse beneficiar de apoio educativo, não iria trazer vantagens para o aluno, dado que, na sua opinião, isso iria contribuir para que ele viesse a sentir ainda mais desintegrado do seu meio afectivo. Tudo fez então, para lhe proporcionar um apoio diferenciado e integrado que resultou, que resultou, na medida que reconhece que o João se adaptou bem à turma.

### **1.1.2.3. VANTAGENS E DESVANTAGENS DA INCLUSÃO**

No que respeita à inclusão de alunos que manifestam deficiências extremas e profundas, em turmas do ensino regular, este professor considera-a muito difícil. Caso

as deficiências não sejam extremas, a inclusão, na sua opinião, só traz vantagens, dizendo a propósito, que é a *«única forma deles se sentirem mais iguais aos outros»*.

De acordo com este entrevistado, as Instituições são uma forma de “gueto” e não favorecem a auto-estima dos alunos com NEE. Refere também, por outro lado, que as turmas beneficiam, em termos numéricos com a inclusão de alunos com NEE, pois passam a ter apenas 20 alunos. Além disso, considera *«que esses alunos têm sempre algo a ensinar aos outros»*, o que quer dizer que todos podem aprender e, assim, todos beneficiam da inclusão. É de opinião, no entanto, que a escola tem de ter condições para que a inclusão se faça com sucesso, afirmando que *«toda a escola deve estar preparada para os receber»*.

Pensamos que esta questão é fundamental para a inclusão, pois a escola do ensino regular tem que estar devidamente preparada com meios materiais e humanos que se adequem às necessidades de todos os alunos e é no contexto de todos os alunos que podemos reconhecer as mais-valias.

No que respeita ao protagonista deste estudo, o docente entrevistado considera que a inclusão traz vantagens, tanto para o aluno em questão, como para os outros alunos, visto o sistema inclusivo ser um meio que permite aprendizagens diferenciadas, cooperativas e de respeito recíproco.

O professor entrevistado considera que a inclusão para os alunos ditos “normais” poderá ter vantagens: *«eu penso que não terão grandes desvantagens, mas poderão (...) depende do tipo de características do aluno»*. No entanto, refere, ainda, que se o aluno exigir demasiada *«atenção do professor, ele vai fazer com que o professor esteja menos disponível para os outros»*.

Consideramos, neste contexto, que o aluno com NEE não tira tempo aos outros, devendo, sim, os professores adequarem as suas estratégias, de modo que essa situação

não aconteça, recorrendo, por exemplo, ao trabalho cooperativo, pois a inclusão implica uma dinâmica de trabalho interactiva e de valorização dos saberes colectivos face aos individuais.

Quanto ao protagonista deste estudo, o professor entrevistado é de opinião que «*é igual aos outros*» e que só tem a beneficiar com a inclusão, pelo que não vê desvantagens neste processo.

### **1.1.3. ENTREVISTA AO “TERCEIRO ” PROFESSOR DO ALUNO**

Como já atrás referimos, o terceiro professor do aluno é uma professora e passou a ser responsável pelo seu processo educativo, após a segunda transferência do João, na terceira escola que este frequentou no ano lectivo considerado.

#### **1.1.3.1. CARACTERIZAÇÃO DA PROTAGONISTA DO ESTUDO**

Como atempadamente explicitámos, o aluno, protagonista deste estudo, frequentou três escolas no mesmo ano e, relativamente à última, teve algumas dificuldades de adaptação, pois foi acusado do «*roubo de uma bicicleta quando ele ainda estava noutra escola*», referiu a professora.

Esta situação em nada contribuiu para a sua inclusão e adaptação à nova escola, sendo mesmo rotulado pelos colegas de “ladrão”. A entrevistada acrescenta ainda: «*E então ele entrou aqui em desvantagem e isso serviu de desmotivação. (...) talvez isso lhe tenha baixado a auto-estima, porque ele já se via aí como um ladrão, todos o*

*chamavam por isso. Todos cobravam isso dele. E nós na escola deixamos isso, deixamos, pois foi uma coisa passada extra escola».*

Se o aluno já manifestava um certo comportamento instável, a que se associavam índices de baixa auto-estima, confrontado com esta nova realidade, a sua adaptação ficou marcada negativamente. Talvez possamos pensar que o papel da professora, em termos de estratégia, poderia ser fundamental no acolhimento do novo colega pelos outros alunos. Neste contexto, pensamos que o protagonista do estudo, tendo uma vivência marcada pela baixa auto-estima, confrontado, agora, com novos colegas, que o rotulavam de “ladrão”, de maneira alguma se poderia integrar com facilidade, pelo que lhe teria sido imprescindível, e exigido, um apoio global por parte da professora, que criasse as condições para uma recepção amistosa e empática por parte dos colegas.

A criança não revelou, pois, interesse pela escola, manifestou agressividade na sala de aula e no recreio. Neste contexto, a nosso ver, a professora não terá, talvez, tomado as decisões que se impunham, porventura por saturação ou desmotivação. A sua atitude de um certo desalento é evidenciada, pensamos, pelo seguinte excerto da sua entrevista: *«este problema que ele tem de pegar as coisas dos outros, acaba por contribuir, e esta escola tem muitos meninos que também são problemáticos e veio-se juntar mais este».*

Para uma melhor compreensão da situação, interessa ainda registar como a entrevistada retrata o comportamento de então do protagonista do estudo para com os colegas: *«era correr na sala de aula, pontapé, chapada, quase todos os dias».*

A professora traça, afinal, um perfil negativo da criança, talvez de uma forma algo descontextualizada e, porventura, traduzindo alguma indiferença, pensamos nós, como se pode inferir da seguinte passagem do seu discurso: *«Nem sei como ele chegou*

*ao 4.º ano, porque tem coisas que ele não sabe. Esta turma é muito complicada e aqui ele não tem sucesso. Neste ano ele não vai passar o ano».*

Na nossa opinião, um aluno considerado incluído na alínea i) do Dec.-Lei n.º 319/91, deve também, e de acordo com as disposições legais, ser contemplado por um plano educativo individual (PEI) e por um programa educativo (PE), nos quais devem ser previstas estratégias adequadas às suas necessidades e às suas capacidades. Uma vez que se prevê que o aluno irá ficar retido, como foi referido pela professora, significa que o PEI e o PE foram desrespeitados, caso contrário, a criança teria progredido, em função da aquisição das competências delineadas no PEI e no PE.

A família parece não se interessar pelo percurso educativo do aluno, como nos diz esta terceira entrevistada, referindo-se à mãe: *«mesmo quando estava em casa ela nunca veio cá, não atende o telefone, não se interessa por nada (...) Quando nós a chamamos também (...) não vem».*

### **1.1.3.2. ACÇÃO DA ESCOLA FACE ÀS DIFICULDADES DO ALUNO**

As mudanças sucessivas de escola e de ambiente educativo acarretam sempre algumas consequências. Como já foi referido, na primeira escola, o aluno beneficiava de apoio, na segunda escola já não beneficiou desse apoio e na terceira aconteceu a mesma coisa. Isto parece querer significar que o sistema educativo também não está preparado para os imprevistos das mudanças das famílias e, conseqüentemente, das transferências dos alunos.

A professora entrevistada, procura desculpar-se com a falta de apoio ao aluno, referindo que: «*sem apoio não faz nada (...) não posso dar apoio a um ou outro aluno (...) tenho que ver a turma toda*».

Sem querermos pôr em causa o profissionalismo da docente, somos levados a pensar que a inclusão nesta turma não se verifica, assim como não será realizada uma planificação estratégica que corresponda às necessidades de todos os alunos. Parece-nos que todos são tratados como se de um só se tratasse, não se respeitando a diferença e a diversidade.

Naturalmente que os alunos da turma, tendo em conta os dados disponíveis, são oriundos de contextos sociais difíceis ou desestruturados. Na verdade, dos 16 alunos que a constituem, 10 são filhos de pais separados, o que, no dizer da entrevistada, constitui «*um problema social*».

Visto a turma, ser, no geral, algo “complicada”, a professora, ao ter conhecimento do Movimento da Escola Moderna, passou a usar as práticas e estratégias preconizadas por este movimento e a turma melhorou. Uma prática educativa em os alunos é que fazem a produção do seu saber, planificando, projectando, pesquisando e, depois, tendo de apresentar os trabalhos aos colegas contribui para um acréscimo da sua auto-estima, assim como para a sua co-responsabilização pelos trabalhos produzidos. Ainda, neste contexto, o Conselho de Turma ajudou a melhorar o comportamento, pois todo o comportamento, quando exposto e discutido, contribui para se aprender com os erros. Pensamos que esta atitude da professora, em termos de mudança, foi excelente para a turma. A nosso ver, muitos problemas verificados nas escolas devem-se ao facto de não haver um trabalho de partilha e de cooperação entre os professores, o que o MEM preconiza e pratica.

### 1.1.3.3.VANTAGENS E DESVANTAGENS DA INCLUSÃO

A professora considera que tanto os alunos que manifestam NEE, como os que as não manifestam, todos têm a ganhar com a inclusão.

No que respeita às vantagens da inclusão para o protagonista do estudo, a entrevistada não é muito explícita, sendo mesmo evasiva na resposta, que se traduz num «*talvez, talvez*».

Quando a professora se refere às desvantagens da inclusão, diz que «*não se deveria juntar muitos alunos difíceis na mesma turma*».

Abordando este assunto, regista que, nestas condições, é difícil trabalhar, acrescentando que «*o sucesso dos alunos com NEE é quase impossível*».

Julgamos que a entrevistada cria um cenário bastante pessimista. Vejamos o que ela afirma acerca do “aluno-caso”: «*Eu não acredito que o [...] algum dia estivesse bem (...) nem sei como ele chegou no 4.º ano (...)*». E mais adiante acrescenta: «*O [...] é um menino que não depende só do apoio, ele não quer trabalhar, ele é muito preguiçoso*». É evidente que a inclusão pressupõe um envolvimento de trabalho multidisciplinar e cooperativo e, por conseguinte, o isolamento do professor pode levar à insegurança e à frustração.

Por outro lado, talvez como fruto da sua prática pedagógica, a professora considera que os alunos sem NEE «*estão em desvantagem devido ao comportamento de todos os alunos em geral*».

Para nós, isto acontecerá pela falta de estratégias adequadas às necessidades da turma, com vista à diferenciação pedagógica e à cooperação.

Por outro lado, a professora considera que o protagonista do estudo não está bem incluído na turma, dizendo mesmo que a: «*Inclusão tem desvantagens porque foi mal feita*» e que «*este aluno não deveria ser incluído nesta turma*».

Quanto a nós, julgamos que todos os alunos devem ser incluídos e devem beneficiar dessa inclusão. Julgamos que a professora, devido à incapacidade de dar respostas adequadas aos alunos, em termos de estratégias, manifesta constantemente alguma frustração.

#### **1.1.4. SÍNTESE GLOBAL DOS DADOS DAS ENTREVISTAS DOS PROFESSORES**

Numa análise global dos dados das entrevistas, apercebemo-nos de que a forma do relacionamento social, a forma de interagir com as crianças e a dinâmica pedagógica implementada têm um poder substantivo no sucesso ou insucesso dos alunos, neste caso, do protagonista do estudo.

Perspectivando globalmente, a caracterização do aluno (Quadro VII), verificamos que o João se sentia bem integrado na turma do primeiro professor, na qual vivia num ambiente educativo inclusivo. Na verdade, as inter-relações estabelecidas no ambiente escolar com os colegas, com o professor titular de turma e com o professor de apoio educativo permitiram-lhe a vivência de um clima de inclusão. Apesar do ambiente familiar problemático, a escola funcionava como projecto de compensação.

**Quadro VII - Caracterização global do protagonista do estudo**

Traços caracterizadores	Entrevistados			Totais <sup>6</sup>	
	1	2	3	Total 1	Total 2
Vivia numa situação muito complicada e de agressão	4	1		5	2
Não estava bem adaptado/integrado na escola	1		5	6	2
Dava problemas, tanto na escola como nos ATLS	2			2	1
Muito sensível face a tudo o que o rodeia.	1			1	1
Tem um défice cognitivo acentuado (alínea i))	5			5	1
Torna-se mais instável com a instabilidade ambiental	5	1		6	2
É impulsivo/ reage negativamente	3	1		4	2
É um colega (...) como qualquer outro	1	2		3	2
É sempre um miúdo mais difícil do que os outros	1			1	1
Às vezes tem as suas teimosias.	2			2	1
Vai aceitando e está perfeitamente integrado.	2	1		3	2
Tem vindo a superar todas as competências	2			2	1
Tem feito muitos progressos/potencializado as suas capacidades	4			4	1
Os retrocessos que há, por vezes não será tanto retrocessos	1			1	1
Será mais (...) uma pausa.	2			2	1
Não tem tido problemas nenhuns na escola.	1			1	1
Foi mal-educado e tudo o mais	2			2	2
Foi convidado a sair do ATL, pelo mau comportamento	1			1	1
Não teve problemas de adaptação		1		1	1
Penso que é um aluno carenciado sócio-economicamente		3		3	1
Não tem apoio da família		2		2	1
Tem muitas dificuldades de aprendizagem		1	1	2	2
Vítima das mudanças (desmotivação e baixa auto-estima)		1		1	1
Nunca se interessou muito			1	1	1
Sempre foi muito agressivo			5	5	1
A idade da puberdade ajudou a melhorar um pouco			2	2	1
Aluno visto como um “ladrão”			2	2	1
Não sei como chegou ao 4.º ano, dado o que não sabe			1	1	1
Precisa de um apoio muito grande e aqui não o tem			3	3	1
É muito preguiçoso			1	1	1
Vai ficar retido, porque não atingiu as competências do 4.º ano			1	1	1

Ora, se cruzarmos os dados fornecidos pelas entrevistas dos três professores, constatamos que, na primeira escola, o aluno se sentiu bem integrado e que o professor

<sup>6</sup> Nos diferentes Quadros, o total 1, corresponde ao número de respostas dadas e o Total 2 ao número de respondentes.

funcionou como adjuvante evidente da sua integração. Neste caso, o aluno beneficiava das medidas de apoio educativo, do Decreto-Lei n.º319, alínea i) e, portanto, de acordo com os meios legais a que tinha direito.

Por sua vez, nas 2.<sup>a</sup> e 3.<sup>a</sup> escolas que o aluno veio a frequentar não beneficiou de apoio educativo, dadas as condições que atrás descrevemos. Isto significa que o sistema não está preparado para os imprevistos normais das transferências dos alunos.

Foi, aliás, na terceira turma que esta criança sofreu uma inadaptação que evidencia alguns conflitos com os colegas, não tendo sido também a mais correcta postura da professora, do nosso ponto de vista.

Perspectivando as vantagens e desvantagens dos alunos com NEE nas turmas de ensino regular, são evidentes os testemunhos dos entrevistados no sentido de que (e referimo-nos ao primeiro e segundo professor) a sua inclusão traz vantagens para todas as partes; já a terceira professora evidencia algumas dúvidas, referindo, mesmo, que *«este aluno não deveria ser incluído nesta turma»*.

Enquanto que os dois primeiros professores assumiram uma postura alicerçada na inclusão, a terceira professora, por razões que desconhecemos, manifestou uma postura negativista e de alguma frustração quer com o aluno, quer com a turma.

A análise realizada leva-nos a crer que a empatia estabelecida entre os agentes envolvidos no processo educativo é um factor determinante para a inclusão. Julgamos que é a sua presença ou ausência que justificará que os dois primeiros professores tivessem considerado que os alunos ditos “normais” não têm desvantagens, antes pelo contrário, com a inclusão de alunos com NEE, enquanto a terceira professora considerou que os alunos *«sem NEE nesta turma estão em desvantagem»*.

Naturalmente que, quando falamos de inclusão, é fundamental estarmos atentos à cooperação de todos os colegas da turma, no sentido, de contribuírem para que esta aconteça.

Quanto ao papel da família, constatamos que todos os entrevistados são de opinião que a instabilidade da família contribui para a baixa auto-estima do aluno e, conseqüentemente, para a manifestação de comportamentos disruptivos. Além disso, os três são também unânimes, no que aos recursos disponíveis respeita, que as escolas do Ensino Regular nem sempre dão resposta adequada às necessidades dos alunos, quer em termos de recursos materiais, quer de recursos humanos. Por outro lado, o sistema educativo não prevê o acompanhamento efectivo de crianças com NEE, nas circunstâncias sobrevindas ao “aluno-caso”, que “perdeu” o apoio educativo que tinha direito na primeira escola, quando foi transferido para as outras duas. Finalmente, constata-se também que nem o professor da turma funciona como indutor de inclusão.

Prosseguindo esta síntese e tendo em conta os dados fornecidos pelos três entrevistados (Quadro VIII), constatamos que o aluno, na turma do primeiro professor, vive num clima educativo que responde às suas necessidades escolares, e, de algum modo, familiares. Podemos dizer que esta criança é valorizada e respeitada na sua diferença e por isso está num ambiente de inclusão nesta escola.

**Quadro VIII - Acção da escola face às dificuldades do aluno**

Traços caracterizadores	Entrevista dos			Totais	
	1	2	3	Total 1	Total 2
Reage bem às indicações do professor	1			1	1
A mãe às vezes pede-me ajuda para o controlar	1			1	1
Tem um bom apoio na sala de aula	4			4	1
Se não fosse apoiado não tinha os êxitos que está a ter	1			1	1
Está completamente integrado	3			3	1
A inclusão tem sido muito benéfica	1			1	1
Os colegas aceitaram-no bem.	1			1	1
Não tinha [apoio educativo]		2		2	1
Queriam enviá-lo a outra escola para ter apoio		1		1	1
Precisa de um apoio muito grande			1	1	1
Não tem apoio directo por ter sido transferido			1	1	1
Sem apoio não faz nada.			1	1	1

Verificamos também que, na segunda escola, de acordo com os dois traços caracterizadores que a ela se reportam, a situação do aluno não ser contemplado pelo apoio educativo, leva-nos a concluir que o sistema educativo nem sempre está preparado para dar respostas ajustadas às necessidades das crianças com NEE, em termos humanos e materiais, quando sujeitas a transferências.

Relativamente a esta linha de pensamento, a terceira professora reforça a mesma ideia nos três indicadores que à mesma se devem, pois o aluno ao ser transferido para uma terceira escola voltou a não beneficiar de apoio educativo, tal como tinha direito legal. Esta situação configura-se tanto mais gravosa quanto esta terceira professora reconhece que o aluno «*sem apoio não faz nada*».

Quanto ao processo de inclusão em si, a análise comparativa dos dados das três entrevistas (Anexo 21), permite-nos numa leitura de conjunto dos diferentes aspectos que o mesmo comporta.

Começamos, então, pelas dificuldades sentidas no processo de inclusão (Quadro IX).

**Quadro IX - Dificuldades sentidas no processo de inclusão**

Traços caracterizadores	Entrevistados			Totais	
	1	2	3	Total 1	Total 2
Falta de respostas às necessidades dos alunos	1			1	1
Falta de condições na escola	1			1	1
Falta de formação dos professores	2			2	1
Não resposta dos alunos	1			1	1
Tentativa de retirar os alunos da sala		4	1	5	2
Em casos extremos a inclusão é difícil		1		1	1

Constatamos que, dadas as condições das escolas, nem sempre é possível dar respostas a todos os alunos, tal como refere o entrevistado 1. A falta de formação dos professores na área das NEE concorre também por vezes, para que as estratégias usadas não sejam as mais indicadas para os alunos com NEE nas salas do ensino regular, o que leva a tentativas de os remeter para salas próprias, separando-os dos outros colegas (Vide o que afirmam os entrevistados 2 e 3). Este comportamento apenas contribui para a exclusão. Em situações extremas, os entrevistados consideram que a inclusão se torna difícil. Porém, achamos que o meio mais adequado para o desenvolvimento do potencial da criança com NEE, é na escola do ensino regular, onde todos podem beneficiar da contribuição de todos.

No que às vantagens da inclusão diz respeito, para os alunos com NEE, atentemos no Quadro X, que sistematiza as representações dos entrevistados sobre este aspecto.

**Quadro X - Vantagens da inclusão para alunos com NEE**

Traços caracterizadores	Entrevistados			Totais	
	1	2	3	Total 1	Total 2
Vantagem para todos/partilha de saberes	2	2	2	6	3
Actividades diferenciadas	1			1	1
Alunos com quem se pode trabalhar	3			3	1
Futuros cidadãos autónomos	2			2	1
Potencia as capacidades destes alunos	2			2	1
Alunos mais apoiados/acarinhados	5			5	1
Igualdade de oportunidades	3	2		5	2
Seriedade profissional	5			5	1
Ambiente calmo para aprender	1			1	1
Depende dos casos	5			5	1
Redução de alunos por turma		1		1	1
Tipo de trabalho do professor		1		1	1
Evita a segregação		1		1	1
Valoriza a auto-estima do aluno		2		2	1

Todos os entrevistados, sobretudo o primeiro, evidenciam sinais de que todos os alunos beneficiam com a inclusão de alunos com NEE em turmas do ensino regular. Podendo potenciar as capacidades individuais numa partilha cooperativa do colectivo, onde se proporciona autonomia, afectividade, diversidade de saberes e igualdade de oportunidades. Curiosamente é o entrevistado 1, que mostra maior consciencialização face à inclusão, que coloca algumas reticências, tendo em conta as deficiências dos alunos e as condições da escola, porém as vantagens são consideradas sempre em maior grau. Na nossa opinião, a inclusão é a única forma de proporcionar igualdade de oportunidades, respeitando as diferenças.

É de salientar ainda que, os três professores estão, genericamente, em consonância no que respeita às vantagens da inclusão de alunos com NEE em turmas do ensino regular. Registe-se que esta é a única opinião comum aos três entrevistados.

Centremo-nos, agora, nas vantagens que a inclusão pode trazer para os alunos ditos “normais” (Quadro XI).

**Quadro XI - Vantagens da inclusão para os alunos ditos “normais”**

Traços caracterizadores	Entrevistados			Totais	
	1	2	3	Total 1	Total 2
Respeito mútuo	2			2	1
Sentido de cidadania	1		1	2	2
Estratégias e actividades diversificadas	1			1	1
Todos ganham	1		1	2	2
Formação para os valores		1		1	1
Cooperação			1	1	1

De um modo geral, todos os entrevistados consideram que a inclusão traz vantagens para os alunos ditos “normais”, ao nível dos valores (respeito mútuo, cidadania e cooperação) e das estratégias diversificadas que são implementadas. Naturalmente que, a inclusão é o princípio democrático preconizado pelo direito à igualdade de oportunidades. Com a inclusão a capacidade de responder à diferenciação no contexto educativo torna-se mais evidente. Todos ganham num ambiente de partilha cooperativa.

Quanto ao protagonista do estudo, as vantagens da inclusão estão sistematizadas no Quadro XII, de acordo com as afirmações dos entrevistados.

**Quadro XII - Vantagens da inclusão para o protagonista do estudo**

Traços caracterizadores	Entrevistados			Totais	
	1	2	3	Total 1	Total 2
Benéfica/muito benéfica	3	1	1	5	3
Maior motivação	2			2	1
Tem tudo a ganhar	4			4	1
Maior iniciativa própria	1			1	1
Aquisição e potenciação das suas capacidades	4			4	1
Está perfeitamente integrado	2			2	1
Supera e ultrapassa as competências previstas	2			2	1
Tem feito progressos	5			5	1

Relativamente às vantagens da inclusão para o João, o primeiro professor evidencia vantagens consideráveis a todos os níveis, designadamente em termos de motivação, a aquisição e potenciação de capacidades e de progressos no seu desenvolvimento e aprendizagem. Aliás, sem esquecer as declarações do aluno protagonista do estudo, verificamos que, nesta escola, ele, se sentia bem integrado e apoiado, até porque de certo modo, a escola, compensava os problemas familiares. O segundo e terceiro professores referem que as vantagens se situam ao nível da não discriminação.

Os entrevistados também se pronunciaram sobre as eventuais desvantagens que a inclusão poderá determinar para os alunos com NEE (Quadro XIII)

**Quadro XIII - Desvantagens da inclusão para alunos com NEE**

Traços caracterizadores	Entrevistados			Totais	
	1	2	3	Total 1	Total 2
Não vejo desvantagens	1			1	1
Não saber como incluir certos alunos	5		2	7	2
Não saber onde podemos incluir estes alunos	1			1	1
Não dão resposta às pessoas deficientes	7			7	1

Neste aspecto, o primeiro professor é peremptório em afirmar que não há desvantagens. Todavia, o mesmo professor assegura que, em determinadas situações, é complicada a sua inclusão, como na paralisia cerebral profunda, sobretudo porque as escolas carecem de condições para responder adequadamente a este e outros casos de NEE. Pessoalmente, consideramos que a escola inclusiva deve dar resposta a todos os alunos, salvaguardando, no entanto, casos extremos, que,

depois de bem estudados, poderão beneficiar com a sua frequência de instituições especializadas, em tempo parcial.

Outro aspecto emergente da análise de conteúdo das entrevistas é a possibilidade de existência de desvantagens da inclusão para os alunos ditos “normais” (Quadro XIV).

**Quadro XIV - Desvantagens da inclusão para alunos ditos “normais”**

Traços caracterizadores	Entrevistados			Totais	
	1	2	3	Total 1	Total 2
Não terão desvantagens	1	1		2	2
Só se houver incompatibilidade entre os dois docentes	1			1	1
Possíveis perturbações comportamentais		1	1	2	2

Analisando o Quadro, verificamos que o primeiro e o segundo professor consideram que não há desvantagens, porém a tónica de dúvida é colocada ao nível da incompatibilidade entre os docentes (professor titular de turma e professor de apoio educativo) ou ao nível das perturbações comportamentais.

Não podemos deixar de registar, e mesmo de lamentar, que se consideram possíveis desvantagens a partir da incompatibilidade entre os dois docentes, pois o profissionalismo pedagógico exige uma atitude positiva, pensando sempre no benefício da criança. Como todos ganham (Quadro IV), logo não há desvantagens.

No que ao João se refere, a eventualidade de desvantagens está expressa no Quadro XV.

**Quadro XV - Desvantagens da inclusão para o protagonista do estudo**

Traços caracterizadores	Entrevista dos			Totais	
	1	2	3	Total 1	Total 2
Não tem	1	1		2	2
Tem desvantagem porque foi mal feita	1			1	1

Apenas a terceira professora admite que a inclusão tem desvantagens para o João, considerando que a mesma não foi bem feita, pois, como referiu na entrevista, este aluno não deveria ter sido incluído nesta turma, em virtude de já ser uma turma problemática. Os restantes entrevistados não referem desvantagens, tendo opinado que a inclusão beneficia o aluno e a turma no seu todo, opinião que compartilhamos, dado que, a nosso ver, só traz vantagens para a criança como ser individual e como ser social.

Em síntese e numa leitura global dos dados das entrevistas, verificamos que um caso se pode transformar em três casos diferentes, em função dos ambientes encontrados. Referimo-nos ao ambiente escola e às suas interações com o contexto vivencial desta criança, ao ambiente familiar e ao ambiente social. Todos estes ambientes são co-responsáveis e determinantes do sucesso ou insucesso do aluno no plano do seu desenvolvimento e aprendizagem.

Os três entrevistados manifestam que, para haver inclusão, são necessários, sem qualquer dúvida, recursos adequados, mudança de atitude, partilha e cooperação entre os envolvidos no processo educativo e que nunca seja descurado o envolvimento familiar.

As escolas do ensino regular são uma resposta à inclusão, porém, e como já foi referido anteriormente, os entrevistados consideraram que, em determinadas situações complexas de deficiência, poderá ser necessária uma cooperação interinstitucional.

Nós pensamos que a escola regular deverá responder, de forma adequada, a todas as complexidades. Poderão, no entanto, outros serviços funcionarem como adjuvantes, por forma a beneficiar a qualidade de vida dos alunos com NEE. Em caso de famílias desestruturadas, estas deverão, também, beneficiar de apoios específicos de acordo com as necessidades sentidas. Por outro lado é indispensável a existência de equipas multidisciplinares.

A inclusão é, de facto, um caminho ainda a percorrer, para que esta se verifique efectivamente nas escolas do ensino regular, pelo que devem ser criadas as necessárias condições humanas e materiais.

## **1.2. ENTREVISTA À PSICÓLOGA**

### **1.2.1. CARACTERIZAÇÃO DO PROTAGONISTA DO ESTUDO**

Ao referir-se ao protagonista do estudo e de acordo com os testes que lhe aplicou, considera que o aluno revela um défice cognitivo e que tem problemas do foro intelectual, situação agravada, ainda, por um ambiente familiar desfavorável. É sua opinião que aluno, apesar de manifestar problemas de vária ordem, é uma criança que não causa problemas ao nível da escola. Porém, ao referir-se ao seu ambiente familiar, assegura que o facto do João estar inserido numa família bastante problemática vai influenciar todo o seu comportamento. Considera, neste contexto, que: *«tanto o factor genético, como o factor ambiental estão ambos a convergir para o fraco desenvolvimento dele»*.

Em conformidade, a entrevistada afirma que o comportamento do aluno é complicado, essencialmente ao nível dos problemas familiares. Refere, neste âmbito,

que se a criança tivesse «*uma família estruturada, mais ou menos dita normal*» talvez o seu comportamento fosse diferente.

Constatamos, pois, que a entrevistada relaciona o comportamento da criança com o seu ambiente familiar, dizendo, por exemplo, que «*vive com o padrasto, onde existem várias separações turbulentas*» e ainda, numa forma mais incisiva, «*não sabemos até que ponto esta mãe (...) é uma mãe normal*». De acordo com os dados fornecidos pela psicóloga, somos levados a concluir que esta criança é, de algum modo, vítima do ambiente em que se insere. Acrescenta ainda a entrevistada:

*«É um aluno com problemas ao nível (...) intelectual, (...) apresenta um défice cognitivo. Com a agravante de pertencer a uma família (...) bastante, bastante, bastante problemática, mesmo. Não ajuda nada, a tentar ultrapassar as suas limitações, as suas capacidades».*

Ora, uma vez que o ambiente familiar é instável e não adequado ao desenvolvimento “natural” e normal da criança, tal situação não favorece a concentração do aluno e, do mesmo modo, não contribui para que ele ultrapasse as suas limitações. Além do ambiente familiar propriamente dito, é de registar, de acordo com os dados fornecidos pela entrevistada, que a criança já vem com problemas desde a gravidez e que as suas aquisições normais foram feitas tardiamente. Talvez esta situação tenha vindo a contribuir para o seu desempenho académico, marcado pelo insucesso. A propósito, refere a entrevistada: «*Segundo o historial do aluno em causa (...), ele começa por ter [problemas] já desde a gravidez. Ao nível da anamnese também se nota*

*que ele fez as aquisições normais tardias (...) isto já revela (...) o indício de alguns problemas que se vêm a confirmar com o desempenho académico».*

Se a criança manifesta comportamentos disruptivos e vive num ambiente familiar desestruturado, somos levados a pensar que a família pode ter grandes responsabilidades na problemática apresentada pelo aluno. Por outro lado, concorrendo para esta situação, e por certo deles não alheios, estão os problemas manifestados desde a gravidez, como foi referido pela entrevistada.

### **1.2.2. VANTAGENS E DESVANTAGENS DA INCLUSÃO**

Quando a psicóloga se refere à inclusão de alunos com NEE nas turmas regulares, considera que esta criança, em concreto, deve ser incluída. No entanto, ressalva algumas excepções.

Ao mesmo tempo que considera a inclusão uma boa política, também acha que, para que esta realidade aconteça, deverão ser, e passamos a citar: *«criadas condições para podermos trabalhar com esses alunos com NEEs».*

Pensamos que esta é uma realidade partilhada por todo o sector educativo, pois não basta definirem-se boas políticas e boas filosofias no âmbito da inclusão se as mesmas não tiverem cariz prático e condições de exequibilidade, tanto no plano humano como material.

A entrevistada afirma que estes alunos devem ser *«integrados num ambiente o mais normal possível [e acrescenta que], desde que haja condições, estes alunos só têm vantagens»* com a inclusão.

Quanto ao protagonista do estudo, a entrevistada considera que a inclusão tem «*vantagens e desvantagens*», no entanto não o vê noutra ensino que não seja o ensino básico regular/normal.

Quando se refere às vantagens da inclusão para os alunos ditos “normais”, acha que ela é benéfica tanto para os portadores de NEE como para os outros, nomeadamente ao nível da socialização, da educação cívica, do saber estar com pessoas diferentes, do saber ajudar e do saber lidar com outras pessoas.

Portanto, a inclusão e as vantagens ou desvantagens da mesma, vistas pela entrevistada, têm muito a ver com os recursos existentes no ambiente educativo. Evidenciando, no seu todo, as vantagens, considera que o protagonista do estudo beneficia com a inclusão, tendo, assim, vantagem em: «*estar integrado num ambiente o mais normal possível*». E acrescenta que a inclusão promove a auto-estima do “aluno-caso”.

Refere a entrevistada, no âmbito das desvantagens da inclusão para alunos com NEE, que, eventualmente, poderá haver desvantagens, quando não houver condições, nelas situando «*uma falta de apoio da estrutura social e apoio familiar*».

Quando falarmos da inclusão das crianças, é fundamental falarmos também da inclusão das famílias, pois mesmo que uma criança tenha um ambiente de inclusão pleno na escola, poderá não ter uma inclusão de acordo com as suas necessidades se a família e a sociedade em que se insere não lhe proporcionarem um ambiente inclusivo. Queremos com isto dizer que se, no seio familiar, não houver alimentação, higiene e organização, entre outros aspectos, a inclusão não se verifica. Assim, é, portanto, fundamental, para que haja inclusão, que se estabeleça uma relação de reciprocidade entre os agentes educativos e de apoio e à criança, não apenas no meio escolar, mas também no meio familiar, proporcionando à família um ambiente também inclusivo.

Deste modo, a cooperação entre as equipas multidisciplinares é imprescindível, incluindo os centros de saúde, a segurança social, as autarquias, as escolas e todas as instituições que, de algum modo, estejam envolvidas no processo.

Também é de registar, segundo a entrevistada, que a inclusão não se verifica ou é difícil quando não há as condições necessárias, tanto materiais como humanas. Entendemos por condições materiais todos os recursos e equipamentos adequados à criança com NEE, como mobiliário, meios informáticos, protecções, etc., e por humanas todos os recursos humanos necessários ao eficaz desenvolvimento da criança portadora de deficiência, como professores, psicólogos, médicos, enfermeiros e terapeutas, entre outros.

De acordo com a entrevistada, na inclusão pode haver desvantagens *«principalmente aqueles casos de alunos um pouco mais avançados do que os outros»*, pois o professor dificilmente dá conta de todos os casos e os alunos mais avançados poderão ficar, de certa forma, prejudicados. No que refere às desvantagens da inclusão para alunos ditos “normais”, acha que as vantagens e as desvantagens, como já atrás foi referido, têm a ver com as condições existentes.

No que respeita às desvantagens da inclusão para o protagonista do estudo, é peremptória a afirmar que as não há. Em suma, na nossa perspectiva, reafirmamo-lo, a inclusão é benéfica para todos os alunos, tenham ou não NEE.

### **1.3. SÍNTESE DOS DADOS DAS ENTREVISTAS DOS PROFESSORES E PSICÓLOGA**

A análise dos dados fornecidos pelos professores e pela psicóloga, leva-nos a afirmar que todos apontam para a relação escola-família como co-responsável pelo sucesso/insucesso do “aluno-caso”.

Por outro lado, a inclusão, na perspectiva dos entrevistados, é considerada como vantajosa para todos os alunos, os ditos “normais” e os que apresentam NEE e/ou deficiências.

Neste sentido, o caminho para a inclusão plena, passa, inevitavelmente, pelas Escolas do Ensino Regular, exigindo-se que as mesmas possam dar respostas adequadas, em termos materiais e humanos, às necessidades dos alunos incluídos nas suas salas.

Ainda e tendo em conta as opiniões dos entrevistados, as equipas multidisciplinares desempenham um papel fundamental na inclusão dos alunos com NEE, devendo as mesmas interagir de forma partilhada, cooperativa e negociada.

O apoio à família e a sua relação com todos os que têm responsabilidades no processo educativo das crianças “portadoras de deficiências” também são aspectos evidenciados pelos entrevistados.

Em suma, a inclusão plena implica vontade e intervenção política, educacional e social.

#### 1.4. ENTREVISTA AO ALUNO

O protagonista do estudo, quando entrevistado, manifestou-se disponível e motivado. As suas respostas são curtas, mas ricas em conteúdo implícito (Anexo 8).

De acordo com as suas afirmações, o João gostou muito da escola “A”, primeira escola que frequentou no Algarve, tanto no que se refere ao professor titular de turma, como à professora de apoio, como ainda, no que aos colegas respeita.

Das suas palavras se infere que, na escola “A”, o aluno “sentia” uma relação de empatia e de entreajuda. Vejamos o que, a propósito, nos diz: *«Lá todos eram meus amigos, o professor “A” brincava comigo e ensinava-me também; a professora de apoio ajudava e ensinava as coisas»*.

Verificamos, assim, que esta criança se encontrava na verdade, em situação de inclusão nesta escola.

A instabilidade familiar a que o João tem estado sujeito levou-o a ser transferido para outra escola. Como consequência, perdeu o apoio educativo de que beneficiara até então, a nosso ver por razões de desorganização do sistema educativo. Pensamos que o sistema educativo deveria dispor de professores de apoio para fazer face às transferências dos alunos, no mesmo ano escolar, evitando assim que fiquem privados do apoio a que têm direito, contemplado pelo Decreto-Lei n.º 319/91, de 23 de Agosto.

A criança mudou de residência e o senhor “E” (designação atribuída ao padrasto) não o apoia nos trabalhos de casa, pois não tem tempo: *«antes ele tinha mais tempo para mim, agora não»*. A mãe também não o apoia nos trabalhos de casa. Por outro lado, e com a mudança de escola, também deixou de beneficiar do ATL, no qual fazia os trabalhos de casa. Esta situação reporta-se à terceira escola frequentada pelo aluno no ano lectivo de 2004/2005. Como consequência, verifica-se alguma

desmotivação na criança, dada a instabilidade afectiva e emocional da família, o que é significativo para se perceber a situação global do aluno, quer ao nível comportamental quer ao do ensino-aprendizagem. Aliás, outra coisa não seria de esperar quando o aluno retrata assim a relação entre a mãe e o padrasto: «(...) *agora discutem muito. Eu fui para a segunda escola porque o “E” bateu na minha mãe e pôs-nos na rua às 2 horas da manhã*».

Por outro lado, a criança, revelando alguma angústia e desamparo, exprime a sua vontade em fazer os trabalhos de casa, mas não os faz porque não os sabe fazer e não tem a ajuda de ninguém.

O seu comportamento advém de uma relação de reciprocidade negativa: é mau para os colegas porque eles também o são para ele, segundo opina.

Com algum saudosismo lembra a escola “A” (primeira escola): «*Eles gostavam de mim e eu também gostava deles*».

Face a este caso, julgamos ser fundamental que o sistema educativo, em articulação com os outros sistemas, funcione numa efectiva parceria, para que situações como a desta criança não aconteçam, pois se cada vez mais se fala em inclusão isso deverá significar falar-se também em bem-estar das crianças e, especialmente, das portadoras de NEE.

Naturalmente que esta criança poderia ser diferente, mais feliz e com um índice de auto-estima mais elevado, se o sistema estivesse organizado para responder às suas reais necessidades.

### **1.5. ANÁLISE DE CONJUNTO DOS DADOS DAS ENTREVISTAS**

Fazendo uma análise de conjunto dos dados das cinco entrevistas que fazem parte deste estudo, podemos, a partir do cruzamento dos mesmos, constatar que todos os entrevistados acentuam significativamente o papel da família desestruturada como principal causa dos problemas e/ou dificuldades da criança em estudo. O papel do contexto familiar é mais acentuado na entrevista da psicóloga, onde se enfatiza a instabilidade familiar como factor de todo o “comportamento complicado” do aluno, quer em termos de aprendizagem, quer de relações sociais com os pares e com os adultos.

Na opinião da psicóloga, não é despiciendo para o desenvolvimento do “aluno-caso” o facto do mesmo viver com o padrasto, que bate na mãe, além de que a mesma manifesta dúvidas no que respeita à “normalidade” desta, situação que contribui para a complexidade vivencial e comportamental da criança.

Na mesma linha de pensamento, se situam todos os outros entrevistados, ao referirem que a instabilidade familiar a que a criança está quotidianamente sujeita se configura como principal determinante do seu desajustamento à vida escolar e social.

Perante este cenário, não podemos deixar de referir que o sistema educativo deveria estar preparado para responder adequadamente a estas situações, quando se perspectiva a escola inclusiva.

Todos os entrevistados, em maior ou menor grau, consideram que a inclusão dos alunos com NEE em turmas do ensino regular traz vantagens para todas as crianças. Porém, nas entrevistas à terceira professora do aluno e à psicóloga, detectam-se algumas dúvidas ou reticências, pelo facto das escolas, na sua globalidade, não disporem das condições necessárias para responderem com sucesso a todos os alunos em situação de

inclusão. Do mesmo modo, são apontadas algumas desvantagens, tanto para os alunos com NEE como para os que as não evidenciam, devido à falta de condições materiais e humanas, como atrás já referimos.

Ainda e tendo em conta as exigências necessárias para responder adequadamente a este aluno, verificamos que o “tipo” de escola tem influência directa nos seus níveis de comportamento e de aprendizagem. Neste contexto, constatamos que, na primeira escola que o João frequentou no Algarve, o mesmo se sentia bem ao nível das aprendizagens e da empatia estabelecida com os colegas, com o professor titular de turma e com a professora de apoio educativo. Nessa primeira escola, o João tinha um clima de segurança e de apoio total, daí ele sentir saudades dessa escola, segundo as suas próprias palavras, onde, na sua opinião, era bem tratado.

As sucessivas mudanças de residência e de escola contribuíram para uma maior instabilidade geral da criança. Na segunda escola, apesar de se sentir bem, acabou por perder o apoio educativo. Na terceira escola, continua sem apoio educativo e sofre as consequências inerentes às mudanças, pois, não foi bem recebido. Quando lá chegou foi acusado de “ladrão” e a professora, pensamos nós, não utilizou as estratégias mais adequadas de forma a que a sua adaptação se processasse com normalidade e sucesso.

Perante esta situação, deparamo-nos, na verdade, com um problema do sistema educativo, que não está preparado para responder adequadamente às necessidades específicas dos alunos, quando acontecem as transferências.

O caso deste aluno pode, aliás, ser extrapolado para muitos outros, sobretudo no que respeita às famílias nómadas. Portanto, se queremos falar de inclusão plena, não podemos deixar de alertar para que sejam tomadas medidas no sentido destes alunos, quando beneficiam de determinadas medidas de apoio, continuarem a delas usufruir nas

escolas para que são transferidos, designadamente quando tal ocorre por exigência da mudança de residência.

A acção da segunda escola frequentada pelo João, face à sua situação foi de tentativa de resposta, mas, por motivos de escassos recursos humanos, não houve a possibilidade de apoio, tendo-se proposto uma solução pouco viável: deslocar o aluno para outra escola, a tempo parcial, para usufruir desse apoio escolar a que tinha direito. No entanto, no que à terceira escola respeita, constatamos que, de acordo com a própria professora, se evidenciam muitas dificuldades em responder de forma equilibrada às necessidades do aluno no contexto individual, grupal e colectivo, não recebendo o mesmo qualquer apoio.

Esta situação releva também da entrevista do protagonista do estudo, designadamente na relação com os pares, sobretudo quando refere que é mau para os colegas, porque *«eles também são maus para mim»*. Por outro lado, o seu desinteresse escolar também se deve ao facto de não se sentir apoiado na escola e na família. Não realiza os trabalhos de casa porque não os sabe fazer e ninguém o ajuda.

Em suma, deparamo-nos com uma situação de que podem ser responsabilizados: o sistema educativo, que carece de condições para responder às necessidades da inclusão; a família, que não cumpre com a “normalidade” a sua função; e o sistema sócio-político, que não prevê a intervenção precoce nestas situações, salvaguardando, o direito das crianças a uma vida com dignidade plena.

## **2.OBSERVAÇÃO**

No sentido de aprofundar, clarificar e confirmar os dados obtidos através das entrevistas, recorreremos também à observação, como atempadamente referimos. Realizámos 6 observações na da sala de aula e 1 ao ar livre, quando os alunos realizavam actividades de Expressão Físico-Motora.

Os dados recolhidos nestas observações, após elaborados os respectivos protocolos (Anexos 29 a 35), foram sistematizados, nos seguintes campos de análise: comportamentos do aluno, aspectos de aproveitamento, atitudes para com a professora e atitudes para com os colegas.

### **2.1.PRIMEIRA OBSERVAÇÃO**

Constatámos que o aluno se manteve permanentemente distraído, não realizando os trabalhos de forma conveniente, devido às conversas com os colegas e a manifestas atitudes de instabilidade como: distração, conversação inapropriada com os colegas e discurso incoerente. Recorreu, muitas vezes, ao ludíbrio da professora, quando foi chamado à responsabilidade. Em determinadas situações, pareceu motivado, por breves momentos.

Dadas as circunstâncias algo conflituosas verificadas na turma, a professora apelou constantemente ao bom senso dos alunos, no sentido de se portarem bem. Como não o conseguia, fazia algumas ameaças como: «ficaria doente e teria de ficar em casa. Ou então que: *«mandaria embora os meninos que se portassem mal»*.

Somos levados a crer que esta turma necessitava de estratégias que correspondessem à sua co-responsabilização nas aprendizagens.

## 2.2.SEGUNDA OBSERVAÇÃO

O aluno manifestava alguma apatia expectante face ao trabalho que os colegas desenvolviam. Na verdade, «não trabalhava, só olhava para os colegas».

A professora continuou, insistentemente, a pedir aos alunos para se “portarem bem” e, no meio de alguma confusão, procurou «dar algumas orientações», no sentido e «chamá-los à atenção devido ao seu comportamento».

Pensamos que a baixa auto-estima dos alunos desta turma, se traduz em atitudes, que a professora expressa assim: «*Eles estão sempre a se bater, sempre a se agredir fisicamente e verbalmente*»; «*esta turma é muito complicada*»; e «*os meninos se tornam meninos de rua*». E numa apreciação crítica, acrescenta: «*não se deveria juntar muitos alunos difíceis na mesma turma*», contexto no qual está inserido o protagonista do estudo e que, sem dúvida, ajuda a fomentar os comportamentos desviantes e, que em nada ajuda o aluno a adaptar-se e a sentir-se naturalmente incluído na turma. Talvez um professor de apoio educativo e o trabalho cooperativo pudessem concorrer para melhorar o processo ensino-aprendizagem e, conseqüentemente, o interesse dos alunos, potencializando, assim, as suas capacidades e elevando a sua auto-estima.

## 2.3.TERCEIRA OBSERVAÇÃO

Verificámos, no decurso desta observação, que o aluno demonstrou algum interesse pela aula, revelou mais empenho e alguma vontade de trabalhar. Deste modo, pudemos reconhecer nele uma atitude de mudança, procurando chamar a atenção no sentido de demonstrar interesse pela aprendizagem. Verificou-se neste contexto que, ao

mesmo tempo que diz: «*Que não sabia escrever*». Acabou por se concentrar, pensar e escrever: «*Eu gosto (...) Eu corro (...) Eu corro de tarde (...) Eu corro bem*».

Pensamos que estimulá-lo, a partir deste interesse demonstrado, seria um bom princípio para o motivar para um trabalho livre e valorizado.

Sendo normalmente acusado de não fazer os trabalhos de casa, neste dia surpreendeu-nos com uma situação que mereceu ser elogiada. Não só fizera os trabalhos de casa como os partilhou, ao transcrevê-los no quadro.

Consideramos que crianças como esta precisam de ser entendidas e respeitadas, aproveitando tudo o que possa ser valorizado, de modo a que a sua auto-estima possa revelar-se como indicador de interesse pela escola no desenvolvimento das suas capacidades.

#### **2.4. QUARTA OBSERVAÇÃO**

No período observado, o aluno não manifestou vontade de trabalhar nem de cooperar (pensamos que muitas vezes a sua atitude está relacionada com o que se passou em casa). Recusou-se trabalhar e foi irreverente com a professora, afirmando: «*Já disse que não faço, não quero saber desta porcaria*».

Estava a fazer uma ficha de avaliação e pensamos que, como normalmente a sua avaliação é negativa, então para quê se preocupar com ela?

Pensamos, também, que o João tem necessidade permanente de chamar a atenção, em situações como quando corre a pé coxinho até à professora para mostrar o trabalho ou quando corre atrás de uma colega e mesmo quando diz que a professora o aleijou, de acordo com as observações feitas.

A professora, vendo que não conseguia com que ele resolvesse a ficha, usa como estratégia (negativa) a ameaça, dizendo-lhe que não passava de ano. Pensamos que, para este aluno, um reforço negativo desta natureza talvez possa ser “indiferente”, dada a relação negativa a que ele é sujeito muitas vezes, mas de certeza que o afecta e revolta.

Pelo contrário, se a professora resolvesse sentar-se junto dele e o ajudasse em algumas questões, possivelmente o desfecho, em termos de trabalho, seria outro.

## 2.5. QUINTA OBSERVAÇÃO

A turma estava barulhenta e a professora admoestou o aluno protagonista deste estudo, chamando-lhe a atenção para a não entrega do PIT, afirmando: «*Como não o fizeste, dizes que o deixaste em casa, fazes sempre o mesmo!*». Deste modo, dificilmente se cativa e estimula alguém, muito menos esta criança que vive num ambiente familiar problemático. Portanto, se a escola não lhe proporciona um ambiente acolhedor, diferente do familiar, pouco interesse terá para o aluno. Procedendo, assim, a professora ainda vem reforçar a circunstância da mãe não se preocupar com ele, verificando-se uma reacção demonstrativa de um certo sentimento de “perseguição”, quando o aluno diz em voz alta: «*Parece que estão todos contra mim*».

Uma vez que o aluno não quis fazer o trabalho, a professora recorreu à ameaça de o privar do intervalo. Perante esta situação, evidentemente que o João, desmotivado, recorre à provocação, ao chamar “*baleia*” a uma colega. Como a sua auto-estima é baixa, manifestou um sentimento de inferioridade e de rejeição, alegando que estavam todos contra ele, o que poderá significar sentir que não gostam dele e que não tem amigos. Independentemente das razões que podem assistir à professora para optar por

estratégias negativas, achamos que ao profissional da educação lhe é exigido profissionalismo pedagógico, incluindo-se nele uma atitude positiva e valorativa dos alunos, em detrimento de atitudes negativas e desvalorativas.

## **2.6. SEXTA OBSERVAÇÃO**

Trata-se de uma aula de Expressão Físico-Motora, que decorre no exterior da sala de aula. Enquanto a professora dá um “modelo” (andar em bicos de pés, andar imitando a Pantera cor de rosa), para as crianças executarem de seguida, o protagonista do estudo ignora a professora e imita outros modelos (correr, andar ao pé coxinho). E, de forma provocatória, resolve fazer outras coisas como gritar e jogar sozinho ao berlinde. Como parece fazer sempre o que quer, acaba por resolver participar num exercício proposto pela professora. Todavia, de seguida, sobe pela rede da cerca. Perante este comportamento nem os colegas nem a professora fizeram qualquer observação.

Assim, sentindo-se ignorado, vai buscar uma colega e sentou-a no chão. Entretanto, deixou a colega e começou a jogar “à bola” com uma garrafa de iogurte vazia, com outra colega, implicando ao mesmo tempo com ela. Simplesmente, tornou-se indiferente à aula, aos colegas e à professora.

Pensamos que o João talvez se sentisse sozinho e desamparado, procurando viver no mundo da indiferença. Consideramos esta atitude do aluno algo estranha, pois crianças que apresentam indicadores como os do protagonista do estudo são normalmente bons nas áreas de Desporto. Gostam da actividade física, que costuma ser uma forma de evidenciarem o seu protagonismo, situação que não se verificou com o João. A professora, pensamos nós, também não fez o essencial para que ele se

motivasse, pois, quando o aluno começou a jogar à bola com uma garrafa de iogurte, deveria tê-lo convidado para exemplificar um exercício modelo, mesmo com a garrafa de iogurte, para os colegas repetirem, fazendo de seguida, uma actividade com bola, que proporcionaria algum protagonismo e valorização ao João.

## **2.7.SÉTIMA OBSERVAÇÃO**

O aluno, de início, revelou-se distraído e apático, mordendo a esferográfica. Depois, ora parecia atento, ora desatento. Enquanto a professora explicava, ele procurava conversar com uma colega. No entanto, algo lhe chamou a atenção. Um livro sobre sexualidade alertou-o para algo de interessante, o que se traduziu no exprimir de alguma admiração dizendo: «Ai mãe!».

Mas, de seguida, fez comentários, alguns desapropriados, em vez de cooperar com os colegas no trabalho. Apontando, uma imagem que viu no livro identificou-se com ela, dizendo: «*Eu sou este*».

Depois de algumas travessuras, a professora procurou estimulá-lo a partir de provocações saudáveis e com sentimento de carinho, como: «*Não tem um pénis, você*» e «*Ainda bem, senão seria pior*». Como o barulho era muito, a professora pede à turma para fazer silêncio e manda o aluno ao quarto de banho tirar a cola da cabeça, que, entretanto, ele lá tinha posto. Pensamos que o comportamento desta criança, tendo em consideração as relações sociais, familiares e pessoais, talvez seja um indicador de alguma instabilidade emocional, associada à sua baixa auto-estima, manifestando, por isso, muitas dificuldades em concentrar-se num trabalho, mesmo que aparentemente o

motivo. O seu poder de reacção à frustração é pouco, pelo que tem dificuldade em terminar um trabalho, mesmo que para ele tenha potencialidades.

### **3. CARACTERIZAÇÃO DO “CASO” NAS SUAS DIFERENTES DIMENSÕES**

Julgamos poder afirmar que a falta de afectividade está implícita em todo o comportamento desta criança e que a sua baixa auto-estima e, de algum modo, a sua rejeição pelos colegas conduzem a um défice afectivo acentuado. Sendo a dimensão emocional de primordial importância para o equilíbrio da criança, nas suas relações com os outros e com a aprendizagem, dado o até aqui exposto, inevitavelmente que este aluno é afectado nesta dimensão, designadamente se considerarmos o papel familiar e social no seu processo de desenvolvimento.

Em síntese, e interpretados dados analiticamente, consideramos que o aluno pode ser caracterizado em função das seguintes cinco dimensões: comportamental, de aprendizagem, atitude para com a professora, atitude para com os colegas e familiar.

#### **3.1. DIMENSÃO COMPORTAMENTAL**

Constatamos, a nível comportamental (Quadro XVI), que o aluno manifesta comportamentos disruptivos, quer no ambiente escolar de sala de aula, quer no recreio. Evidencia atitudes, por vezes, provocatórias e de oposição ao pretendido.

Deste modo, afirma-se chamando a atenção, assumindo algum protagonismo perante os colegas e a professora, numa atitude de como quem diz “Eu existo”. A

distracção, as travessuras e o gritar são algumas das atitudes verificadas nas observações, traduzindo os comportamentos do seu dia-a-dia. Porém, de quando em vez, o João demonstra algum interesse, associado a alguma concentração, situações ocorridas por curto espaço de tempo, pois, de imediato, a desmotivação condu-lo para comportamentos à margem do contexto educativo.

Também, e de forma associada às travessuras, observamos na criança alguma apatia, tristeza e mesmo solidão. O morder a tampa da esferográfica, manifestando um semblante distante, espelha bem, pensamos, o que acabamos de dizer.

### Quadro XVI – Dimensão comportamental

Traços caracterizadores	Observações						
	1	2	3	4	5	6	7
Distraído	X						X
Observa o que os outros fazem		X					
Apático		X					X
Começou a transcrever os trabalhos de casa.			X		X		
Foi buscar o PIT			X				
Foi buscar o material.				X			
Correu atrás de uma colega pela sala de aula.				X			
Escolheu apagar o quadro					X		
Diz ter deixado em casa.					XX		
Fez barulho					X		
Não segue a indicação da professora						X	
Começou a gritar						XXX	
Começou a jogar ao berlinde sozinho						X	
Subiu pela rede da cerca						X	
Ora distraído, ora com atenção							XX
Observa e comenta imagens de livro sobre sexualidade							X
Contou onze “ <i>pintelhos</i> ” ( <i>sic</i> ).							X
Pergunta: “O bebé não faz chichi na barriga da mãe?”							X
Identifica-se com uma imagem do livro: “Eu sou este”.							X
O [...] pôs cola na sua própria cabeça							X

Continuando a analisar os dados do Quadro XVI, verifica-se que o aluno manifesta uma permanente instabilidade emocional que contribui para uma dificuldade em integrar-se activamente no grupo, revelando desconcentração, apatia, insegurança, desinteresse e alguma insubordinação. Por outro lado, revela pouca resiliência à frustração, não terminando, por isso, os trabalhos e desistindo com facilidade das tarefas que se encontra a produzir. Ainda procura iludir a professora, afirmando que fez os trabalhos, sem os ter feito. Pensamos, também, que uma carência afectiva de grau elevado condiciona o comportamento do aluno, pois, procura, constantemente ora chamar a atenção, ora refugiando-se em si mesmo. No contexto vivencial do aluno, é notória uma cultura de rua que, a nosso ver, poderia ser aproveitada pela professora, no sentido da valorização e de estímulo do João. Podemos ainda considerar que ele manifesta um sentimento de solidão, contrariado pela sua excentricidade comportamental. Por vezes, consideramos nós, que este tipo de comportamento só poderá ser corrigido a partir do próprio comportamento e não pela negação do mesmo.

### **3.2. DIMENSÃO DE APRENDIZAGEM**

Naturalmente que o comportamento tem influência directa na aprendizagem, pois se o aluno está distraído, desinteressado e a fazer travessuras, de maneira alguma poderá obter resultados ao nível da sua capacidade, em termos de produção do saber (Quadro XVII). Neste contexto, são de assinalar como indicadores das suas dificuldades de aprendizagem: a apresentação atrasada dos trabalhos, o não saber escrever, o não saber fazer os trabalhos de casa e o não terminar das fichas de avaliação. No entanto, por tempos considerados curtos, constatamos que mostrou algum interesse pela

dinâmica da aula, que se traduziu, por exemplo, em levantar o dedo para fazer uma pergunta ou resolver participar na resolução de um exercício.

De uma forma geral, a dimensão educativa é indiferente ao aluno, manifestando, permanentemente, uma atitude de instabilidade na relação com os colegas, com a professora e com a produção das suas aprendizagens.

**Quadro XVII – Dimensão de aprendizagem**

Traços caracterizadores	Observações						
	1	2	3	4	5	6	7
Conversa, olha e não trabalha	X	X					X
Disse que não sabia escrever.			X				
Foi ao quadro e escreveu. “Eu gosto”			XX				
Apagou o que tinha escrito e escreveu: “Eu corro”			X				
Escreveu: “Eu corro de tarde”.			X				
Escreveu: “Eu corro bem”.			X				
Recusou-se a terminar as fichas de avaliação.				X			
Não fez o trabalho de casa					X		
Resolveu participar no exercício						X	
Levantou o dedo para fazer uma pergunta							X

Ainda e acordo com o Quadro XVII, verifica-se que o aluno tem dificuldade em determinados trabalhos, devido à sua falta de concentração e de auto-motivação, situação que prejudica o seu aproveitamento. O aproveitamento do aluno, pensamos nós, é condicionado por factores intrínsecos à sua vivência de rua e à falta do apoio essencial a nível dos modelos familiares.

O aluno evidencia, no entanto, algum interesse por actividades exteriores à escola, que, pensamos, não foi contextualizado pela professora em termos de dinâmica de trabalho.

### 3.3. DIMENSÃO ATITUDINAL PARA COM A PROFESSORA

Na linha de pensamento e de lógica demonstrada pelo aluno, a sua atitude face à professora (Quadro XVIII) é de irreverência e de provocação, ignorando a professora e assumindo-se mesmo, como vítima quando esta o interpela ou lhe toca, como pudemos observar quando o João disse à professora que o tinha aleijado.

**Quadro XVIII – Dimensão atitudinal para com a professora**

Traços caracterizadores	Observações						
	1	2	3	4	5	6	7
“Já disse que não faço, não quero saber desta porcaria”.				XX			
Foi a pé coxinho até à professora para mostrar o trabalho.				X			
Disse à professora que o tinha aleijado.				X			
Fez uma birra, alegando que estavam todos contra ele					X		
Disse que não ligava ao que a professora dizia						X	
Conversa com a colega do lado enquanto a professora explica							XX

A falta de empatia entre ambos tornou-se um constrangimento à boa conduta relacional, com consequências a vários níveis, educativos e outros, tal como pudemos observar, e que se traduzem nas expressões do João: «*Já disse que não faço, não quero saber desta porcaria*», ou quando refere que estão todos contra ele, ou ainda quando conversa com os colegas enquanto a professora explica. Estes são, pensamos, aspectos evidentes de falta de uma relação inter-pessoal efectiva entre a professora e o João.

A análise do Quadro evidencia também que há um relacionamento conflitual entre o aluno, com os colegas, a escola e a professora, com a qual não se evidenciam

mútuas atitudes de empatia. A nosso ver, parece-nos que há respostas bidireccionais da atitude “pagar com a mesma moeda”, situação que não beneficia nenhuma das partes. Ainda se verificam alguns indicadores que parecem apontar para uma atitude de vitimação do aluno, procurando, deste modo, mais uma forma de chamar a atenção. Podemos considerar que a indiferença recíproca evidenciada pela professora e pelo aluno em relação a um processo educativo globalizador poderá, a nosso ver, condicionar o sucesso de ambas as partes.

Deste modo, parece-nos que, o aluno revela uma “sintonia” comportamental em todas as dimensões observadas. Pensamos que, caso houvesse interesse por parte da professora em estimular o aluno para as aprendizagens, a partir do seu saber contextualizado, poderia ter contribuído para fomentar o interesse do mesmo pelas actividades escolares e, conseqüentemente, para o seu sucesso.

### **3.4. DIMENSÃO ATITUDINAL PARA COM OS COLEGAS**

O aluno foi, de algum modo, rejeitado pelos colegas, situação que contribuiu para que não mantivesse relações mais cordiais com os mesmos, gerando-se conflitos físicos e verbais entre ele e os seus pares. É evidente que a vida desta criança não se resume a uma agressividade permanente, porém a sua relação com os colegas termina, normalmente, com “implicações” e algum conflito (Quadro XIX).

**Quadro XIX – Dimensão atitudinal com os colegas**

Traços caracterizadores	Observações						
	1	2	3	4	5	6.	7
Disse que estava a brincar com o aluno D e depois o aluno C começou a bater-lhe.					X		
Chamou “baleia” à colega					X		
Começou a jogar “à bola” com uma garrafa de iogurte vazia, com outra colega						XX	
Implica com a colega						X	

Relativamente às atitudes do aluno para com os colegas, podemos, pois, considerar que se situam ao nível das atitudes para com a professora e no plano do seu interesse pela produção de aprendizagens. São relevantes expressões e comportamentos de “rua”, alguma agressão e provocação.

Ainda podemos considerar que o aluno evidencia atitudes que irritam e destabilizam emocionalmente os colegas, gerando, por vezes, alguma agressividade recíproca. As suas energias, algo descontroladas e descompensadas, poderiam ser canalizadas no sentido de estabelecer um sistema cooperativo, a partir da valorização de algo positivo. A “implicância” permanente poderia deixar de fazer sentido, se ele assumisse posições de responsabilidade no grupo.

**3.5. DIMENSÃO FAMILIAR**

Apesar desta dimensão não ter sido observada directamente, pelos testemunhos do aluno e dos restantes entrevistados, constatamos que a relação familiar é péssima, tanto a nível dos valores como das relações interpessoais. Sendo uma família desestruturada, o aluno está sujeito a uma vida de “rua”, sem apoio afectivo e outros necessários ao

desenvolvimento sustentado de uma criança. Somos levados a crer que a dimensão familiar poderá configurar-se como a principal causa de todo o comportamento do aluno com interferência directa em todas as dimensões já abordadas.

Na verdade, não podemos analisar de forma isolada os diferentes aspectos que caracterizam o aluno. Todos eles se interligam e são determinantes nas vivências desta criança, que se alicerçam na instabilidade emocional, na baixa auto-estima, num certo sem rumo educativo, indiferente às responsabilidades educativas e a outras.

Pensamos, pois que o João precisa de apoio, assim como a sua família. É um direito que lhes assiste.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Com o presente trabalho propusemo-nos levar a cabo um estudo de caso relativo a um aluno com NEE a frequentar uma turma do ensino regular.

Em termos contextualizadores, quisemos também conhecer o que pensavam os professores que com ele trabalharam, acerca das vantagens e desvantagens da inclusão de alunos com NEE nas turmas do ensino regular.

Ao longo do estudo, apercebemo-nos de que a problemática da inclusão é complexa, nem sempre se situando num plano de equilíbrio as perspectivas teórica e prática da mesma. Deste modo, e porque de um estudo de caso se tratava, procurámos não só compreender o que pensavam os professores entrevistados quanto à inclusão deste aluno no contexto da turma, mas também o comportamento do aluno através das suas palavras e observação.

- **Resultados do estudo**

Tendo presente a análise dos dados recolhidos no presente estudo, realçamos alguns aspectos significativos e que, por isso, nos parecem mais relevantes.

Constatamos, pois, que o aluno estudado é proveniente de uma família desestruturada e que, dadas as circunstâncias que o têm envolvido, tem o mesmo tido uma vivência complexa e problemática, que terá determinado a sua baixa auto-estima, que é significativa, e que redundará em atitudes e comportamentos que traduzem insegurança, carência afectiva, solidão e muita revolta. Estes factores, associados ao défice cognitivo diagnosticado, contribuem para algum desajustamento da criança face à escola, aos professores, aos colegas e ao processo de ensino-aprendizagem.

De acordo com a análise das informações fornecidas pelos entrevistados, verificamos que quer a psicóloga quer os professores consideram a instabilidade familiar como um dos factores principais das características e situação sócio-educativa do aluno. São também de opinião que a escola poderá servir de compensação, proporcionando à criança alguma estabilidade emocional e elevando a sua auto-estima, no sentido de que se sintam úteis, valorizadas e produtoras de saber.

Verificamos que, na turma do primeiro professor entrevistado, a criança se sentia num ambiente educativo inclusivo e que, ainda nesta turma, beneficiou das medidas de apoio educativo do Decreto-Lei n.º 319, alínea i). Quando da mudança para a segunda escola que frequentou no ano lectivo 2004/2005, devido a factores familiares, a criança, apesar de se sentir num ambiente de inclusão ao nível da turma, deixou de beneficiar do apoio educativo. Entretanto, também por razões familiares, mudou para uma outra escola, na qual voltou a não beneficiar de apoio educativo e, pelos dados disponíveis,

não conseguiu uma integração saudável na turma, pelo que não viveu num ambiente educativo inclusivo.

Nestas circunstâncias, parece-nos lógico afirmar que o sistema educativo não está preparado para responder a situações imprevisíveis, mas possíveis, resultante de mudanças de residência dos alunos, e, conseqüentemente das suas transferências para outras escolas. Isto porque a rede estabelecida para os apoios educativos não prevê estas situações, do modo a dar-lhes resposta.

Em nosso entender, consideramos fundamentais para a inclusão, as representações e atitudes dos professores no que à mesma concerne, preocupações que não descurámos no presente estudo.

Em concreto, constatámos que o “aluno-caso”, num só ano lectivo, passou por três professores, tendo vivenciado perspectivas pedagógicas diferentes, que influenciaram quer o seu comportamento, quer a sua aprendizagem, dado cada uma delas assentar em “graus” diferentes de leitura compreensiva dos princípios que regem a inclusão.

Neste contexto, não são uniformes as ideias dos entrevistados no que respeita à inclusão dos alunos portadores de NEE em turmas do ensino regular. Entendem alguns que eles deverão estar incluídos nessas turmas, enquanto que outros consideram que devem estar incluídos em turmas específicas para alunos nestas circunstâncias.

Por outro lado, colocam a tónica em que as escolas carecem de recursos humanos e materiais para responder adequadamente à problemática destes alunos, pensamento comum a todos os entrevistados. No entanto e, ao mesmo tempo, consideram que as escolas do ensino regular poderão responder ajustadamente às necessidades dos alunos, numa perspectiva de inclusão, e que a escola inclusiva proporciona a todos os alunos aprendizagens diferenciadas, com base na cooperação,

podendo todos eles beneficiar das diferenças. Todos têm o seu potencial para partilhar e construir saberes, num contexto individual e colectivo, pelo que haverá vantagens para todos, tanto para as crianças com NEE como para as “ditas” normais.

Em nosso entender, as escolas do ensino regular são uma resposta eficaz à inclusão de alunos que apresentem NEE, porém, para que haja inclusão efectiva, teremos que pensar também no apoio à criança no seu ambiente familiar, o qual deverá passar igualmente pela própria família.

Os entrevistados referem, de igual modo, a importância das parcerias estabelecidas em termos de equipas multidisciplinares, no sentido de um funcionamento reflexivo e cooperativo, pois todos os envolvidos no processo educativo são, de algum modo, co-responsáveis pelo sucesso ou insucesso dos alunos.

Verificamos, ainda, pelas afirmações dos entrevistados, que, devido à falta de condições específicas nas escolas do ensino regular para responder adequadamente a determinadas situações de deficiência de algumas crianças, acham bem que, em situações complexas e extremas, os alunos portadores de deficiência poderão beneficiar de maior qualidade de vida estando integrados em instituições, ou as instituições terem um papel coadjuvante do das escolas do ensino regular.

Podendo as crianças ser portadoras de diversos tipos de deficiências, e por vezes muito complexas, em nossa opinião, estas crianças devem ser incluídas nas escolas do ensino regular, obviamente devendo beneficiar das condições inerentes às suas necessidades.

Esta situação implica, naturalmente, um envolvimento responsável de partilha e cooperação entre as entidades que estão envolvidas em todo o processo inerente a estes alunos. A sua inclusão plena ficará, por certo, muito a dever-se ao bom funcionamento das equipas envolvidas e à sua articulação com as famílias. No caso da criança em

estudo, proveniente de uma família instável e desestruturada, poderemos de acordo com os entrevistados, relacionar, em grande parte, o seu comportamento conflituoso e desinteressado com o seu ambiente familiar.

Num plano mais genérico, o estudo possibilitou também evidenciar que a inclusão de alunos com NEE, nas escolas do ensino regular, é um meio necessário e imperativo, no sentido de que a escola deve oferecer as mesmas oportunidades a todos os alunos, respeitando as suas diferenças e desenvolvendo as potencialidades de cada criança inserida num contexto colectivo, onde todos aprendem com todos.

Permitiu-nos também tomar conhecimento de que a inclusão dos alunos com NEE depende, em grande parte, das representações e atitudes dos professores no que à inclusão se refere e, ainda, evidenciar claramente que a mesma exige recursos humanos e materiais que possibilitem uma resposta cabal às necessidades dos alunos.

De acordo com os dados, a inclusão é um caminho que promove a auto-estima dos alunos com NEE e que se constitui como essencial para que eles se sintam capazes de desenvolver as suas potencialidades, num contexto de escola inclusiva. Quanto mais se verificar a inclusão destes alunos na turma, mais benefícios eles obterão em termos de aprendizagem, de relações sociais e culturais, de valorização pessoal, de auto-estima e na sua interacção com o meio social e familiar.

A inclusão dos alunos com NEE nas turmas do ensino regular não representa quaisquer “desvantagens” para estes ou para os demais. De acordo com os entrevistados, só em casos extremos é que os alunos com NEE poderão não tirar benefícios necessários ao seu desenvolvimento, podendo, neste caso, beneficiar de uma inclusão parcial, isto é frequentar uma escola do ensino regular em parceria com uma outra instituição. Esta situação poderá ocorrer, por exemplo, quando as escolas do

ensino regular, não estiverem apetrechadas em termos de recursos para responderem a alguns problemas mais complexos.

Quanto aos alunos sem NEE, os entrevistados consideram que os mesmos têm ganhos significativos com a inclusão, em termos do seu processo de desenvolvimento global, designadamente no que respeita à sociabilidade e à cidadania.

Por último, devemos ainda referir que, quanto à inclusão do protagonista do estudo, de acordo com os dados obtidos, se evidenciou que o papel do professor e dos colegas influencia a inclusão do aluno, tanto em termos de aprendizagem como da sua auto-estima. Foi patente que o processo inclusão deste aluno, nas diferentes turmas, variou significativamente, com consequências efectivas em todo o seu processo de desenvolvimento e aprendizagem.

- **Limites e relevância do estudo**

Constituíram-se como factores limitativos gerais deste estudo a disponibilidade de tempo, condicionada pelo nosso exercício profissional, a dificuldade de acesso a alguma biografia e a complexidade do próprio estudo de caso. Outras dificuldades ou limites se nos colocaram, ainda, e que passamos a enunciar.

Uma delas teve a ver com o facto da recolha de dados se centrar no período de um ano lectivo (2004/2005) e nele o aluno ter frequentado três escolas diferentes, o que contribuiu, em grande parte, para dificultar as observações do aluno, pois foi necessário fazer diferentes pedidos para o efeito às entidades competentes e estabelecer sucessivos contactos com escolas e docentes e em concelhos diferentes.

Podemos mesmo afirmar que as dificuldades maiores desta investigação, as mais significativas, se prenderam com as diferentes mudanças de escola a que o aluno foi

sujeito. Na verdade, se o João teve que fazer várias adaptações às novas realidades, também nós fomos sujeitos às mesmas adaptações. Acresce também acrescentar que a terceira professora nos condicionou, de algum modo, o tempo de observação.

Esta investigação significa o conhecimento que nos proporcionou obter, numa perspectiva globalizadora do saber mais, em termos educativos, sociais, culturais e afectivos, a partir do “estudo de caso” de um aluno a frequentar o 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Consideramos que este estudo evidencia a importância educativa das interações entre a escola, as famílias e as instituições no plano da inclusão de crianças com NEE e/ou deficientes. Estudos neste âmbito poderão contribuir para melhorar as práticas institucionais e educativas dos professores, assim como alertar as instituições para determinadas realidades contextuais relativas às vivências de muitas famílias, carecendo muitas vezes de apoios materiais e humanos.

Portanto, este estudo contribui para o questionamento de uma situação sócio-educativa complexa, numa sociedade que deve procurar, cada vez mais, a qualidade de vida de todos os cidadãos.

- **Contributos do estudo em termos pessoais e profissionais**

Este estudo, dada a minha actividade profissional no âmbito dos apoios educativos, tornou-se um recurso essencial para a minha postura e atitude perante casos, dos mais simples aos mais complexos, em termos de ensino/aprendizagem. Foi enriquecedor para a minha formação global, como profissional de educação e,

especificamente, no âmbito dos apoios educativos, numa perspectiva de uma escola inclusiva.

Se, por um lado, muitas vezes me deparei com situações de grau elevado de complexidade, sem saber as respostas adequadas a dar a essas situações, e, por outro, sem os apoios necessários em termos de entreaajuda, a verdade é que esta investigação me proporcionou um maior conhecimento e uma maior capacidade para responder adequadamente às diferentes situações que se me irão deparar na minha vida profissional futura.

#### • **Pistas de trabalho**

É evidente que este trabalho não terminou com este estudo, pois a sua realização conduzem-nos a outras questões correlativas e que podem vir a ser objecto de futuras investigações.

Deixamos aqui três dessas questões:

- ◇ Será que a inclusão é, na verdade, uma prática implementada pelos professores que exercem funções nas turmas do ensino regular?
- ◇ Será que o “caso” estudado, terá, no futuro, o apoio necessário ao seu desenvolvimento saudável, perspectivado na escola inclusiva?
- ◇ Será que a criação de condições exigidas pela escola inclusiva é uma preocupação real do sistema educativo?

A investigação realizada, mostrou-nos também que as interacções de trabalho em parceria e cooperativo não existem e/ou não funcionam da melhor maneira,

designadamente no que respeita às equipas multidisciplinares, essenciais para a promoção do desenvolvimento adequado de determinadas crianças e famílias. Era, pois, importante, “identificado” este problema, promover acções de sensibilização entre as diferentes instituições envolvidas no sistema educativo, de modo que se reconhecesse a importância de um trabalho crítico, cooperativo e partilhado entre as várias parcerias envolvidas, com vista a uma atitude comportamental inclusiva.

Ainda, neste contexto, era essencial ter presente o apoio, necessário, a dar às famílias, estabelecendo uma ponte de parceria plena entre a escola, as famílias e as instituições.

Nota: Deste trabalho faz ainda parte um segundo volume de ANEXOS.

## **BIBLIOGRAFIA**

ADAMUZ, R. C. (2000) *O aluno portador de deficiência mental: avaliação e reinserção no ensino regular*. Londrina, Editora UEL.

ALMEIDA, A. M. F. G (1997) Metodologias de Investigação em Ciências da Educação: Questões Epistemológicas. In Estrela & J. Ferreira (Eds), *Métodos e Técnicas de Investigação Científica em Educação* (pp. 617-629). Lisboa AFIRSE Portuguesa / Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.

ÁLVAREZ, M. J. M. (2002) *Avaliar para conhecer, examinar para excluir*. Porto Alegre, Artmed Editora.

AINSCOW, M. (1996). *Necessidades especiais na sala de aula. Um guia para a formação de professores*. Lisboa, Instituto de Inovação Educacional/Edições Unesco.

AINSCOW, M. (1997) *Necessidades Educativas Especiais na Sala de aula*. Lisboa, Instituto de Inovação Educacional.

AINSCOW, M. (1997) Educação para todos: Torná-la uma realidade. In M. AINSCOW; G. PORTER & M. WANG. *Caminhos para as escolas inclusivas* (pp.11-31). Lisboa, Instituto de Inovação Educacional.

ALONSO, M. L. (1994) Novas perspectivas para a escola básica. *Cadernos da Escola Cultural*, 26: 8.

ANTUNES, J. (2004) O jogo como promotor de desenvolvimento da criança. *Boletim de Psicologia*, Ano 5, n.º9:26.

ASÍN, A. S. (1993) *Necessidades Educativas e Intervención Psicopedagógica*. Barcelona, Promociones y Publicaciones Universitarias, S. A.

BAIRRÃO, J.; FELGUEIRAS, I.; FONTE, P.; PEREIRA, F. & VILHENA, C. (1998) *Os alunos com Necessidades Educativas Especiais – Subsídio para o Sistema de Educação*. Lisboa, Conselho Nacional de Educação/Ministério da Educação.

BARDIN, L. (1977) *Análise de Conteúdo*. Lisboa, Edições 70.

BAUTISTA, R. (1997) *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa, Dinalivro.

BETTENCOURT, A. M. & SOUSA, M. V. (2000) O conceito de Ensino Básico e as Práticas de Integração Educativa. In A. M. Bettencourt, M. V. Sousa, M. Fernandes, J. A. Gonçalves e outros. *Territórios Educativos de Intervenção Prioritária – Construção*

“ecológica” da ação educativa (pp.13-44). Lisboa, Instituto de Inovação Educacional (Temas de investigação 12).

BIRCH, J. W. (1974) *Mainstreaming: Educable mentally retarded children in regular classes*. The Council for Exceptional Children. Virgínia, Reston.

BOGDAN, R. & BIKLEN, S. (1994) *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto, Porto Editora.

BRENNAN, W. K. (1988) *El currículo para niños com NEE*. Madrid, Siglo XXI y Ministério de Educ. y Ciência.

BRIDI F. & BAPTISTA, C. R. (1998) *Algumas Implicações Necessárias ao Processo de Integração Escolar*. Santa Maria, Centro de Educação – Departamento de Educação Especial.

CADIMA A. *et al.* (1997) *Diferenciação Pedagógica no Ensino Básico – Alguns itinerários*. Lisboa, Instituto de Inovação Educacional.

CANÁRIO, R. *et al.* (1997) *A parceria Professores/Pais na construção de uma escola do 1.º Ciclo – Estudo de caso*. Lisboa, M. E./G. E. P.

CARBONELL, J. (2002) *A aventura de inovar: A mudança na escola*. Porto Alegre, Artmed.

CARDINET, J. & LAVEAULT, D. (2001) L'activité évaluative en éducation: évolutions des préoccupations des deux côtés de L'Atlantique. In: G. Figari & M. Achouche. *L'Activité évaluative Réinterrogée. Regards scolaires et socioprofessionels*. Bruxelles: Éditions De Boeck Université.

CARDOSO M. S. (2003) Aspectos históricos da educação especial: Da exclusão à inclusão – Uma longa caminhada In C. D. STOBÄUS. & J. J. M. MOSQUERA (Orgs). *Educação Especial: Em direcção à Educação Inclusiva* (pp.15-26). Porto Alegre, EDIPUCRS.

COLE, T. (2003) Compreender um comportamento de desafio à autoridade: Pré-requisitos para a inclusão. In L. FLORIAN *et al.* *Promover a Educação Inclusiva* (pp. 157-176). Lisboa, Instituto Piaget.

COLIN, R. (1990) *L'éducation en situation interculturelle (problèmes de modélisation et perspectives)* In Les Nouvelles Formes de la Recherche en Éducation au regard d'une Europe en devenir. Paris, Andsha – Afirse.

COOL, C. *et al.* (1990) *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento*. Beuenos Aires, Paidós.

CORREIA, L. M. (1991) *Dificuldades de aprendizagem – Contributos para a clarificação e unificação de conceitos*. Porto, Associação dos Psicólogos Portugueses.

CORREIA, L. M. (1992) A Aprendizagem num contexto de necessidades educativas especiais. *A Razão*, 32: 56-57.

CORREIA, L. M. (1994) A educação da criança com necessidades educativas especiais hoje: Formação de professores em educação especial. *Revista Portuguesa de Educação*, 8 (3): 45-53.

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 David Rodrigues (Org.) *Educação e Diferença: Valores e práticas para uma educação inclusiva*. (pp. 123-142). Porto, Porto Editora.

CORREIA, L. M. & MARTINS, A. P. L. (2002). *INCLUSÃO. Um Guia para Educadores e Professores*. Braga, Quadrado Azul Editora.

CORREIA, L. M. (2003a) *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais – Um guia para educadores e professores*. Porto, Porto Editora.

CORREIA, L.M. (Org.) (2003b) *Educação Especial e Inclusão*. Porto, Porto Editora.

CORREIA, L. M. (2005) Educação Especial e Necessidades Educativas Especiais. 2 pontos: A revista dos professores portugueses. Primavera 05: 43.

COSTA, A. A. (1995) A Educação Especial na Reforma do Sistema Educativo. *Revista Educação*, n.º10, Julho: 4-101.

COSTA, A. M. B. (1981) Integração de crianças deficientes em Portugal. In A. M. B. Costa *et al.* *Encontro sobre integração da criança e do jovem deficientes*. (pp. 30-44). Lisboa, Serviço de Educação da Fundação Calouste Gulbenkian.

COSTA, A. M. B. (1995) Necessidades educativas especiais, condições favoráveis e obstáculos à integração. *Noesis*, 33 (Jan./Mar.): 54-61.

CRÓ, M. de L. (2001) *Activação do desenvolvimento psicológico*. Lisboa, Escola Superior de Educação João de Deus.

ECO, U. (2003) *Como se faz uma tese em ciências humanas*. Queluz de Baixo, Editorial Presença.

D'ESPINEY, R. (1992) *Escolas isoladas – De obstáculo a recurso (um projecto para zonas rurais)*. Setúbal, ICE.

ESTRELA, A. (1994) *Teoria de Observação de Classes. Uma estratégia de formação de professores*. Porto, Porto Editora.

FAURE, E. *et al.* (1974). *Aprender a Ser*. Lisboa, Livraria Bertrand,

FELIZARDO, D. (1999) *Combater as dificuldades de aprendizagem. Actividades de apoio educativo*. Lisboa, Texto Editora.

FERNANDES, M. R. (2000) *Mudança e Inovação na Pós-Modernidade – Perspectivas curriculares*. Porto, Porto Editora.

FONSECA, V. (1989) *Educação Especial. Programa de estimulação precoce*. Lisboa, Editorial Notícias.

FONSECA, V. (1995) *Educação Especial*. Porto Alegre, Artes Médicas.

FONSECA V. (2003) Tendências Futuras da Educação Inclusiva. In C.D. STOBÄUS & J. J. M. MOSQUERA (Orgs). *Educação Especial: Em direcção à Educação Inclusiva* (pp.41-64). Porto Alegre, EDIPUCRS.

FLORIAN, L. (2003) Pragmatismo sim, Dogmatismo não: A promoção de uma Prática mais Inclusiva. In L. FLORIAN *et al.* *Promover a Educação Inclusiva* (pp.19-32). Lisboa, Instituto Piaget.

FRADA, J. J. C. (1999) *Guia Prático para a Elaboração e Apresentação de Trabalhos Científicos*. Lisboa, Edições Cosmos

GIMENO, J. & PÉREZ, G. A. (Eds.) (1993) *La Enseñanza: Su Teoría y Práctica*. Madrid, Akal / Universitária.

GIUGNI, G. (1973) *Pedagogia della Scuola*. Florença, LeMonier.

GONÇALVES, J. A. (2000) *Ser Professora do 1.º Ciclo – Uma carreira em análise*. Tese de Doutoramento. Universidade de Lisboa, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação (Policopiado).

GONÇALVES, J. M. (2003) Aumentar a resiliência das crianças vítimas de violência. *Análise Psicológica*, n.º1 (Série XXI): 23-30.

HEGARTY, S. (2001) O apoio centrado na escola: Novas oportunidades e novos desafios. In David Rodrigues (Org.) *Educação e Diferença: Valores e práticas para uma educação inclusiva* (pp. 79-91). Porto, Porto Editora.

JANESICK, V. J. (1994) The dance of Qualitative Research Design. In N. Denzin Y. Lincoln (Eds.). *Handbook of Qualitative Research* (pp. 217). California, Sage Publications.

JESUS, S. N. (2000) Perspectivas para a construção de uma Escola Inclusiva. In S. N. JESUS & M. H. MARTINS. *Escola Inclusiva e Apoios Educativos* (pp.5-9). Porto, ASA Editores II, S.A.

LADEIRA, F. & AMARAL, I. (1999) *Alunos com Multideficiência nas Escolas de Ensino Regular*. Lisboa: Ministério da Educação/Departamento da Educação Básica.

LANDÍVAR, J. G. (1993) *Adaptaciones curriculares. Guia para los profesores tutores de educación primaria y de educación especial*. Madrid, CEPE.

LEITE, C. (2000) A Flexibilização curricular na construção de uma escola mais Democrática e mais Inclusiva. *Território Educativo n.º 7*, Maio: 20-26.

LEITE, T. S. (2005) Diferenciação curricular e necessidades educativas especiais. In I. SIM-SIM. *et al.* (2005) *Necessidades Educativas Especiais: Dificuldades da Criança ou da Escola?* (pp. 10-25). Lisboa, Texto Editores.

LEMOS, V. V. (1994) *A Nova avaliação da Aprendizagem – O direito ao sucesso*. Lisboa, Texto Editora.

LÉSSARD-HÉBERT, M; GOYETTE, G. & BOUTIN, G. (1994) *Investigação qualitativa: Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.

MADUREIRA, I. P. & LEITE, T. S. (2003) *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa, Universidade Aberta.

MADUREIRA, I. P. (2005) Avaliação pedagógica: Processos de identificação de necessidades educativas especiais. In I. SIM-SIM. *et al.* (2005) *Necessidades Educativas Especiais: Dificuldades da Criança ou da Escola?* (pp. 28-46). Lisboa, Texto Editores.

MANTOAN, M. T. E. (2003) Uma escola de todos, para todos e com todos: O mote da Inclusão. In C. D. STOBÄUS & J. J. M. MOSQUERA (Orgs.). *Educação Especial: em direcção à Educação Inclusiva* (pp. 27-40) Porto Alegre, EDIPUCRS.

MARCHESI, A., COLL. C. & PALÁCIOS, J. (1990) (Comp). *Desarrollo Psicológico y Educación. Necesidades educativas especiales y aprendizaje* (Vol III). Madrid, Alianza.

MARCHESI, A. & MARTIN, E. (1990) Del lenguaje del transtorno a las necesidades educativas especiales. In A. Marchesi, C. Coll, J. Palácios (Eds.) *Desarrollo Psicológico y Educación* (Vol III) Madrid, Alianza.

MARCHESI, A. (2001) A prática das escolas inclusivas. In David Rodrigues (Org.) *Educação e Diferença: Valores e práticas para uma educação inclusiva*. (pp. 93-108). Porto, Porto Editora.

MARTINS, M. H. (2000) Apoios educativos e práticas pedagógicas. In JESUS, S. N. & M. H. MARTINS. *Escola Inclusiva e Apoios Educativos* (pp. 11-26). Porto, ASA Editores II, S.A.

MRECH, L. M. (1998) O que é a Educação Inclusiva. *Revista Integração*, Ano 8, n.º 20: 34-38.

MUCCHIELI (1994) *A entrevista não directiva*. S. Paulo, Livraria Martim Fontes Editora.

NIELSEN, L. B. (1999). *Necessidades Educativas Especiais na Sala de Aula – Um Guia para Professores*. Porto, Porto Editora.

NÓVOA A. (1991) A formação contínua entre a pessoa-professor e a organização-escola. *Inovação*, 4 (1): 73-106).

OCDE (1994). *A integração escolar das crianças e dos adolescentes deficientes: Ambições, teorias e práticas*. Paris, OCDE.

ONU (10 Dez. 1948) *Declaração Universal dos direitos do Homem*. Nova York, ONU.

ONU (20 Nov.1959) *Declaração dos Direitos da Criança*. Nova York, ONU.

PEREIRA, F. (1998) *Apoio Educativo e inclusão – As representações dos Profissionais*. Dissertação de mestrado em Educação especial. Lisboa, FMH / UTL (Policopiado).

PEREIRA, M. R. A. (2004) *Política de Inclusão e Escolarização de Alunos com Necessidades Educativas Especiais: terminalidade/conclusão*. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação – Pós-Graduação em Educação (Policopiado).

PERRENOUD, P. (1999) *Pedagogia na Escola das Diferenças*. Porto Alegre, Artes Médicas.

PERRENOUD, P. (2000) *Pedagogia diferenciada: das intenções à ação*. Porto Alegre, Artes Médicas Sul.

PINTO, A. C. (1990) Metodologia da Investigação Psicológica. *Jornal de Psicologia*: 35.

PORTER, G. (1997) Organização das escolas: Conseguir o acesso e a qualidade através da inclusão. In M. AINSCOW; G. PORTER & M. WANG. *Caminhos para as escolas inclusivas* (pp. 33-48). Lisboa, Instituto de Inovação Educacional.

POSTIC, M. (1995) *Para uma Estratégia Pedagógica do Sucesso Escolar*. Porto: Porto Editora.

QUIVY, R. & CAMPENHOUDT, L. V. (1998) *Manual de Investigação em Ciências Sociais – Trajectos*. Lisboa, Gradiva.

READ, J. *et al.* (2003) Promover a inclusão através dos estilos de aprendizagem. In C. TILSTONE *et al.* (2003) *Promover a Educação Inclusiva* (pp.177-190). Lisboa, Instituto Piaget.

ROSE, R. *et al.* (2003) Incluir os alunos: Desenvolver uma parceria na aprendizagem. In C. TILSTONE *et al.* (2003) *Promover a Educação Inclusiva* (pp. 135-156). Lisboa, Instituto Piaget.

SANCHES, I. R. (1995) *Professores de Educação Especial. Da Formação às Práticas Educativas*. Porto, Porto Editora.

SANCHES, I. R. (1996) *Necessidades Educativas Especiais e Apoios Complementares Educativos no quotidiano do Professor*. Porto, Porto Editora.

SASSAKI, R. K. (1997) *Inclusão. Construindo uma sociedade para todos*. Rio de Janeiro, WVA.

SIM-SIM, I. *et al.* (2005) *Necessidades Educativas Especiais: Dificuldades da Criança ou da Escola?* Lisboa, Texto Editores.

SIMÕES, A. C. L. (2003) Educação para todos – Sociedade inclusiva. *A Página*, n.º 129, Dezembro: 1.

SIMON, J. (1988) *A Integração Escolar Das Crianças Deficientes*. Rio Tinto, Edições ASA.

SOUSA C. (1998) Desenvolvimento Cognitivo e Aprendizagem – Implicações no modelo de activação do desenvolvimento psicológico. In ALMEIDA, L. S. & TAVARES J. *Conhecer, Aprender, Avaliar* (pp. 75-109). Porto, Porto Editora.

STAINBACK, S. & STAINBACK, W. (1992) *Curriculum considerations in inclusive Classrooms Facilitating Learning for all Students*. Paul Broobers, Baltimore.

- STOBÄUS, C. D. (2002) *O desafio da Educação Inclusiva: Testemunhos de professores de alunos com Necessidades Educativas Especiais – Relatório parcial de pesquisa*. Porto Alegre: Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação (Curso de Pós-Graduação em Educação) (Policopiado)
- TANN, C.S. (1990) *Diseño y Desarrollo del Curriculum*. Madrid, Morata.
- TAVARES, J. (1992). *A aprendizagem como Construção do Conhecimento pela Via da Resolução de Problemas e da Reflexão*. Aveiro, Edições CIDInE.
- TAVARES, J. (1993) *Dimensão Pessoal e Interpessoal na formação*. Aveiro, CIDine.
- TAVARES, J. (1998) Construção do conhecimento e aprendizagem. In L.S. ALMEIDA, & J. TAVARES. *Conhecer, Aprender, Avaliar* (pp.13-30). Porto, Porto Editora:
- TELMO, I. C.; SANTOS, M. P.; FERNANDES, M. A. G. & MADEIRA, R. A. (1990) *A Criança Diferente*. Lisboa, Gabinete de Estudos e Planeamento do Ministério da Educação.
- TUCKMAN, B. W. (2000) *Manual de Investigação em Educação*. Lisboa, Serviço de Educação/ Fundação Calouste Gulbenkian.
- UNESCO (1977) *Table Ronde International: “Images du Handicapé Proposées au Grand Public”*. Paris, UNESCO.

UNESCO (1994) *Declaração de Salamanca e enquadramento da acção na área das necessidades educativas especiais*. Salamanca, Conferência Mundial da Unesco.

VIEIRA, F. & PEREIRA, M. (2003) Deficiência Mental, Do Ser-Ninguém ao Ser-Pessoa – O lento reconhecimento da condição humana. In F. VIEIRA & M. PEREIRA “*Se houvera quem me ensinara ...*” – *A Educação de Pessoas com Deficiência Mental* (pp.15-27). Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian – Serviço de Educação.

WANG, M. (1997). Atendendo alunos com necessidades educativas especiais: Equidade e acesso. In M. AINSCOW; G. PORTER & M. WANG. *Caminhos para as escolas inclusivas*. (pp. 49-67). Lisboa, Instituto de Inovação Educacional.

WARNOCK, H. M. (1978) (Coord.) *Special Educational Needs Report Comittee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People*. Londres, Her Magesty Office.

YIN, R. K. (1989). *Case Study Research, Design and Methods*. California, Sage Publications.

ZABALZA, N. (1997) *Planificação e desenvolvimento Curricular na Escola*. (3.<sup>a</sup> Edição). Porto, Edições ASA.

### **BIBLIOGRAFIA VIRTUAL:**

CONSTANTINO, P. M. (s.d) A “*mudança*” no contexto da escola Inclusiva.

<http://www.malhatlantica.pt/ecae-cm/mudanca.htm> - pesquisa efectuada em 31-03-04.

COSTA A. M. B. *et al.* (2000) Diferenciação curricular e inclusão. In "*Currículos Funcionais - Manual para Formação de Docentes*" Lisboa, Instituto de Inovação Educacional do Ministério da Educação. <http://www.malhatlantica.pt/ecae-cm/Inclusao.htm> - pesquisa efectuada em 29-03-04.

CALDEIRA J.R. (s.d.) “**Escola Para Todos - Formação Pessoal e Social**”

<http://www.malhatlantica.pt/ecae-cm/Escola%20para%20todos.htm> – pesquisa efectuada em 20-03-04.

GUIMARÃES, R. (2000) Falando do Movimento da Escola Moderna. *Revista Elo 8* (*Revista do centro de formação Francisco de Holanda*). Novembro.

<http://www.cffh.pt/public/elo8/elo8.13htm> - pesquisa efectuada em 26-01-05.

### **LEGISLAÇÃO CONSULTADA:**

Decreto-Lei n.º 44/73, de 12 de Fevereiro – Criação do Ensino Especial e Profissional.

Decreto-Lei n.º 45/73, de 12 de Março – Criação da Divisão de Ensino Especial (DEE).

Lei n.º 5/73, de 25 de Julho – Ensino para crianças deficientes, inadaptadas e precoces.

Lei 46/86 (LBSE), de 14 de Outubro – Lei de Bases do Sistema Educativo (criação da “Educação Integrada”).

Decreto-Lei n.º 43/89, de 3 de Fevereiro - Lei da autonomia das escolas.

Decreto-Lei n.º 35/90, de 25 de Janeiro – Escolaridade obrigatória de nove anos para todas as crianças e jovens, incluindo as portadoras de deficiência. (Promoção do sucesso escolar).

Decreto-Lei n.º 190/91, de 17 de Maio - Serviços de Psicologia e Orientação.

Decreto-Lei n.º 319/91, de 23 de Agosto – Regulamentação a aplicar “aos alunos com necessidades educativas especiais que frequentam os estabelecimentos públicos de ensino básico e secundário”.

Despacho n.º 173/ME/91, de 23 de Agosto - Encaminhamento de alunos com Necessidades Educativas especiais para o Regime Educativo Especial.

Despacho Normativo n.º 98-A/92 de 20 de Junho – Novo Sistema de Avaliação para o Ensino Básico.

Despacho n.º 178-A/ME/93, de 30 de Julho – Reorganização do quadro normativo relativo às actividades e medidas de apoio educativo.

Despacho n.º 22/SEEI/96, de 19 de Junho - Existência de currículos alternativos para grupos específicos e de insucesso repetido, num sentido de integração atenta aos particularismos de cada um.

Despacho conjunto n.º105/97, de 1 de Julho de 1997 - “Enquadramento normativo dos apoios educativos” (“conjunto de medidas que constituem uma resposta articulada e integrada aos problemas e necessidades sentidas nas e pelas escolas”).

Parecer 3/99, de 15 de Janeiro de 1999 - Anexo ao Decreto-Lei n.º 241/96, de 17 de Dezembro, relativo a crianças e alunos com Necessidades Educativas Especiais.

Decreto-Lei n.º 6 de 2001, de 18 de Janeiro – Novo Sistema de avaliação para o ensino básico.

Despacho Normativo 1/2005, de 5 de Janeiro – Reajustamento dos projectos curriculares de escola e de turma em função das necessidades educativas dos alunos.

Despacho Normativo n.º 10856/200, de 13 de Maio - promoção e desenvolvimento de práticas que consigam obter avanços claros e sustentados na organização e gestão dos recursos educativos, na qualidade das aprendizagens, numa perspectiva de oferta de várias oportunidades a todos os cidadãos.

Despacho Normativo n.º 50/2005, de 9 de Novembro – Definição de normas orientadoras para implementação, acompanhamento e avaliação dos planos de recuperação dos alunos.