

Universidade do Minho
Instituto de Educação

Zita Neto de Miranda

**Inclusão de crianças com NEE severas na
classe regular: Perspectivas de professores**



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Zita Neto de Miranda

Inclusão de crianças com NEE severas na classe regular: Perspectivas de professores

Tese de Mestrado em Educação Especial
Especialização em Dificuldades de Aprendizagem Específicas.

Trabalho realizado sob a orientação da
Professora Doutora Ana Paula Loução Martins

Maio de 2010

É AUTORIZADA A REPRODUÇÃO PARCIAL DESTA TESE APENAS PARA EFEITOS DE INVESTIGAÇÃO, MEDIANTE DECLARAÇÃO ESCRITA DO INTERESSADO, QUE A TAL SE COMPROMETE;

Universidade do Minho, ___/___/_____

Assinatura: _____

Agradecimentos

A concretização deste estudo contou com a colaboração, orientação, apoio e incentivo de várias pessoas, às quais deixo aqui o meu sincero agradecimento. E embora as palavras sejam exíguas, agradeço sinceramente:

À Professora Doutora Ana Paula Loução Martins, pelos saberes científicos e profissionais, pela orientação, apoio crítico e disponibilidade que sempre manifestou durante a realização deste trabalho.

A todos os docentes que se mostraram disponíveis e interessados desde a primeira hora, para participar neste estudo.

A alguns amigos que, sem os nomear, sabem quem são, pelo apoio e compreensão demonstrados, pela amizade que, não se agradecendo, se reconhece.

À memória da minha mãe, que apesar de ausente me continua a lembrar tudo quanto me ensinou, desde a simplicidade à entrega pelos outros, fazendo-me sentir sempre a sua presença.

Ao meu pai, que pela sua coragem ao enfrentar as dificuldades da vida, me ensinou que a persistência dá sempre frutos.

Aos meus filhos Bárbara e Duarte, minha obra mais importante, por tudo!

Um agradecimento muito especial ao Henrique, pela sua compreensão, pelo seu apoio, e em especial pela sua tolerância nos momentos mais difíceis e de maior stress.

E a todos aqueles que apesar de não mencionados contribuíram de alguma forma, para a realização deste trabalho.

A todos, muito obrigada.

Zita

Resumo

O presente trabalho tem como finalidade, conhecer, compreender e sistematizar as perspectivas de professores do 1º, 2º e 3º ciclos do ensino básico, sobre a inclusão de crianças com NEE severas nas classes regulares. Para o efeito, e seguindo a metodologia qualitativa, os dados foram recolhidos através de entrevistas parcialmente estruturadas, de resposta aberta, feitas a quatro professores de turma que tinham a experiência de inclusão nas turmas regulares de alunos com NEE severas. Num primeiro momento, as perspectivas obtidas são sintetizadas e apresentadas factualmente, por participante, utilizando o mais possível a voz de cada um. Num segundo momento, sob a forma de cruzamento das perspectivas individuais, traço as diferenças e as similaridades entre os participantes e interpreto e discuto, à luz da investigação e do debate internacional, as suas perspectivas enquanto grupo. Por fim, o conhecimento obtido é sintetizado nas seguintes conclusões: a) Os professores da classe regular concordam que os alunos com NEE severas estejam incluídos na classe, mas não a tempo inteiro; b) Os professores consideram que, segundo a filosofia da inclusão, “todas as crianças e jovens, mesmo com graves incapacidades, podem e devem ser aceites pela escola regular e nela encontrar as respostas adequadas às suas necessidades específicas” (Ainscow, 1997); c) Os professores de turma têm dificuldade em comunicar com os alunos com NEE severas, e em flexibilizar o currículo para estes alunos; d) A escola não disponibiliza aos professores de turma recursos materiais e humanos para uma educação de qualidade na sala de aula dos alunos com NEE severas; e) Os professores consideram que os alunos com NEE severas beneficiam em termos sociais, mas não em termos académicos com a inclusão a tempo inteiro; f) Os professores de turma sentem que não sabem operacionalizar a filosofia da inclusão na sala de aula, não tem suficiente apoio da liderança ou de profissionais especializados para o fazer. Este trabalho pretende ser um contributo para clarificar e enriquecer o conhecimento sobre a inclusão dos alunos com NEE severas nas classes regulares portuguesas.

Palavras-chave: inclusão, educação especial, necessidades educativas especiais severas, metodologia qualitativa, professores.

Abstract

The aim of this study is to know, understand and systematize 1st, 2nd and 3rd grade teachers' perspectives regarding the inclusion of students with severe special educational needs in regular classes. In order to do so, I have followed a qualitative methodology, interviewed four teachers who have experienced the inclusion of students with severe special educational needs in regular classes. Data collected was analyzed using the technique of content analysis, and on a first moment, the teachers' perspectives are synthesized and presented factually, by participant, using their own words as much as possible. On a second moment, by crossing the data from their individual perspectives, I trace the differences and the similarities between the teachers as a group, interpret and discuss the data, according to the existing investigation and the international debate. Finally the results are synthesized in the following main conclusions: a) Teachers agree with their inclusion of students with severe special educational needs in regular classes, but not with full time inclusion; b) Teachers consider that, according to inclusion philosophy, "all children and young people, with serious incapacities, can and must be accepted in regular school and there must be found the appropriate answers to their specific needs" (Ainscow, 1997); c) Teachers have difficulty in communicating with students with severe special educational needs and in adjusting the curricula to theme; d) Teachers considered that school does not provide the material and human resources for a quality education of students with severe special educational needs in regular classes; e) Teachers consider that students with severe special educational needs may benefit in social terms, but do not benefit in academic terms from full time inclusion; f) Teachers feel that they do not know to how to put in practice the inclusion philosophy in the classroom, claim that they do not have sufficient support, neither from the leadership nor from specialized experts. This study is a contribution to clarify and deepen the knowledge about the inclusion of severe special needs children in regular classes in Portugal.

Keywords: inclusion, special education, severe special needs, qualitative methodology, teachers.

Índice

| | |
|--|-----|
| AGRADECIMENTOS | ii |
| RESUMO | iii |
| ABSTRAT | iv |
| INTRODUÇÃO | 7 |
| | |
| CAPÍTULO I – O CAMINHO PARA A INCLUSÃO DAS CRIANÇAS COM NEE SEVERAS NA ESCOLA REGULAR | |
| Da exclusão à inclusão | 11 |
| Percurso Legislativo português | 21 |
| A filosofia da inclusão | 33 |
| Reflexões em torno da escola inclusiva | 37 |
| Diferentes pontos de vista sobre a inclusão | 43 |
| | |
| CAPÍTULO II – ORGANIZAÇÃO DA INTERVENÇÃO EDUCATIVA PARA ALUNOS COM NEE SEVERAS | |
| O papel do docente de educação especial vs ensino regular na inclusão de alunos com NEE | 49 |
| A diversidade como factor de enriquecimento | 56 |
| A organização das respostas educativas para alunos com NEE severas | 59 |
| Modelo de Atendimento à Diversidade (MAD) | 63 |
| | |
| CAPÍTULO III – METODOLOGIA | |
| Caracterização de um estudo qualitativo | 66 |
| Desenho do estudo | 68 |
| Participantes | 68 |
| Contexto onde se realizou o estudo | 69 |
| Instrumento de recolha de dados | 75 |
| Procedimentos de redução e análise de dados | 79 |
| Procedimentos de apresentação e discussão de resultados | 81 |
| Confidencialidade | 82 |
| Critérios de confiança | 83 |

CAPÍTULO IV – APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

| | |
|---|-----|
| Apresentação das perspectivas de cada participante | 85 |
| Laura: “ As escolas não estão preparadas para receber alunos com NEE severas” | 85 |
| Marina: “Incluir, somente, quando os alunos possam usufruir de um ensino adequado às suas necessidades” | 96 |
| Vítor: “Há inclusão sempre que os alunos com NEE são tratados de igual forma, respeitando a diferença de cada um” | 107 |
| Olga: “Incluídos na escola, sim; mas não na classe do regular” | 116 |
| Apresentação dos resultados: Cruzamento e discussão das perspectivas dos participantes | 126 |

CAPITULO V – CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANEXOS

Índice das figuras e quadros

| | |
|---|-----|
| Figura 1 - Cascata de serviços educativos (Correia, 1997) | 42 |
| Figura 2 - Modelo de Inclusão Progressiva (Correia, 1997) | 61 |
| Figura 3 - Modelo de Atendimento à Diversidade (Correia, 2008) | 64 |
| Figura 4 - Localização do concelho de Amares | 70 |
| Figura 5 - Freguesias do concelho de Amares | 70 |
| Figura 6 - Sistema de categorias | 81 |
| Figura 7 - Resumo das perspectivas de Laura | 95 |
| Figura 8 - Resumo das perspectivas de Marina | 106 |
| Figura 9 - Resumo das perspectivas de Vítor | 115 |
| Figura 10 - Resumo das perspectivas de Olga | 125 |

Introdução

A educação inclusiva consubstancia uma das temáticas mais prementes da actualidade educativa, pois diz respeito, mais ou menos directamente, a todos quantos estão ligados ao fenómeno da Educação: Estado, Professores, Alunos e Famílias. A educação inclusiva tem como objectivo primordial responder de forma eficaz às necessidades educativas de um número cada vez mais crescente de alunos com características diversas, que representam um grande desafio às escolas que os acolhem. Uma escola aberta à diferença, e uma escola de qualidade para todos há muito que é defendida. A Declaração Universal dos Direitos da Criança (1959), a Declaração Mundial da Educação para Todos (1990), bem como a Declaração de Salamanca (1994) defendem o acesso à escola regular como um direito de todos e, logo, dos alunos com necessidades educativas especiais (NEE).

Para Nielsen (1999) inclusão define-se como "o atendimento a alunos com NEE nas escolas das zonas das suas residências e, sempre que possível, nas classes regulares dessas mesmas escolas" (p. 34). Ao sublinharmos "sempre que possível", quero destacar que "o princípio de inclusão não deve ser tido como um conceito inflexível, mas deve permitir que um conjunto de opções seja considerado sempre que a situação o exigia" (Correia, 1999, p. 34). Percebendo que o processo de inclusão é uma "caminhada" e que, certamente, ainda haverá muito trilho a percorrer, ela só será possível se todos os envolvidos neste processo trabalharem para uma causa em comum, que são os alunos com que no dia-a-dia escolar nos deparamos.

Qualquer opção é feita por razões e valores fundamentadores. Por isso importa procurar saber quais as razões ou valores da escolha deste tema. Elas resultam primordialmente da minha vivência quotidiana com os alunos e da preocupação que tenho, enquanto docente, em enriquecer o processo de ensino/aprendizagem junto dos alunos, através de uma reflexão mais cuidada do trabalho que tenho vindo a desenvolver e da aquisição de novos conhecimentos e novas competências. Reportando-me ao meu tema de investigação: perspectivas dos professores sobre inclusão de crianças com NEE severas nas classes do regular, ocorre-me perguntar: Será que as respostas às necessidades e características destes alunos (NEE severas), que exigem uma especificidade e complexidade tão grande, poderão ser satisfeitas

num contexto de sala do regular? Baseando-me na minha experiência profissional, sou forçada a responder que não.

Pessoalmente, sou apologista da inclusão de todas as crianças na classe regular, desde que essa seja a melhor resposta às necessidades de cada criança. Um ensino fora da classe regular, é muitas vezes necessário para satisfazer o princípio de uma educação apropriada.

Há portanto que ponderar, em função de cada criança, das suas necessidades e características, qual a colocação educativa mais vantajosa para efectuar as suas aprendizagens.

Finalidade, Objectivos e Pressupostos

O presente trabalho pretende ser um contributo para clarificar e enriquecer o conhecimento sobre as perspectivas de professores do 1º e 2º e 3º ciclos do ensino básico sobre a inclusão de crianças com NEE severas nas classes regulares, bem como alertar e sensibilizar todos aqueles que no seu dia-a-dia escolar trabalham com estes alunos, visando desta forma diminuir a discriminação e o simples “deixar estar” destes alunos nas salas de aula.

De acordo com a minha experiência profissional, os alunos com necessidades educativas mais severas são os maiores desafios para a inclusão escolar. As percepções dos professores que vamos ouvir serão de extrema importância, na medida em que nos irão ajudar a entender e a clarificar a situação actual do processo de inclusão nas nossas escolas.

Assim, este estudo tem como finalidade sistematizar, conhecer e compreender as perspectivas de professores do 1º, 2º e 3º ciclos sobre a inclusão de crianças com NEE severas nas classes regulares. Na realização desta investigação procurarei dar respostas a um determinado número de questões, que representam os objectivos deste trabalho. Assim, tendo por base as perspectivas dos professores, procurarei conhecer, descrever, compreender e explorar:

- As dificuldades que sentem quando leccionam junto de alunos com NEE severas;

- Como observam e sentem o impacto da inclusão na classe regular de alunos com NEE severas;
- Como observam e quais os seus sentimentos em relação às condições que existem nas escolas, ou deveriam existir, para que a inclusão dos alunos com NEE de carácter severo possa ter sucesso;
- A aceitação da filosofia inclusiva enquanto filosofia educativa;
- A aceitação da inclusão dos alunos com NEE na escola regular, independentemente da natureza e/ou severidade da sua problemática.

Tal como mencionei anteriormente, resultados de vários estudos alegam que os alunos com necessidades educativas mais severas são os maiores desafios para a inclusão escolar. Este, também, é um desafio que me proponho “abraçar”. Confirmar se, realmente, este desafio é partilhado pelos participantes neste estudo. A temática que me propus tratar

lida com realidades percebidas, na medida em que a realidade de cada participante é conhecida a partir do seu ponto de vista, é sempre parcial e incompleta é organizada a partir de experiências tidas junto de um número limitado das partes que constituem o todo, e é passível de ser interpretada diversamente quando vista por diferentes prismas. (Lincoln e Guba, 1985, citados por Martins, 2006,p. 5)

Organização e Conteúdos

Este trabalho será estruturado em duas vertentes: uma, de reflexão mais teórica, centrar-se-á, essencialmente, numa actualização e revisão bibliográfica específica; a outra vertente terá um cariz empírico sobre as perspectivas de professores que trabalham com crianças com NEE severas. Espero que no final, estas duas componentes interajam, se complementem e nos tragam dados novos, capazes de mudar as nossas práticas educativas para que estas se revelem mais frutíferas. Desta forma organizei esta investigação em cinco capítulos, que se seguem à introdução, de forma a promover uma continuidade.

No primeiro capítulo - o caminho para a inclusão das crianças com NEE na escola regular -, através da revisão da literatura, farei alusão, ainda que muito

sumariamente, à evolução da educação especial numa perspectiva histórica, fazendo algumas referências às “pisadas” históricas do conceito de educação inclusiva, seguindo-se-lhe uma abordagem da mesma, mas em termos do percurso legislativo português. Posteriormente faço uma abordagem à filosofia da inclusão, bem como uma reflexão em torno da mesma. Por fim, faço uma análise aos diferentes pontos de vista sobre a inclusão, nomeadamente aqueles que são defensores da inclusão total e aqueles que são opositores, ou críticos da mesma.

No segundo capítulo dedicado à organização das respostas educativas para alunos com NEE severas, começo por fazer referência ao papel do docente do ensino regular vs docente de educação especial na inclusão de alunos com NEE, bem como reflectirei sobre a diversidade como factor de enriquecimento no processo de inclusão. Segue-se uma secção dedicada ao atendimento/organização de respostas educativas para alunos com NEE severas e finalizo este capítulo com um espaço dedicado ao Modelo de Atendimento à Diversidade, proposto por Correia (1997).

Do terceiro capítulo constará todo o processo metodológico que envolverá as questões relacionadas com a metodologia qualitativa, base de toda a investigação deste estudo.

O quarto capítulo, intitulado apresentação dos resultados, está dividido em duas partes: a primeira é dedicada à apresentação das perspectivas individual dos quatro participantes. Na segunda parte, encontra-se o registo do cruzamento de toda a informação obtida de acordo com as categorias de análise definidas, em que procuro estabelecer uma relação congruente entre a literatura consultada e a opinião e/ou percepção de todos os participantes neste estudo

O quinto capítulo finaliza este trabalho com a apresentação e reflexão sobre as principais conclusões a que cheguei no desenvolvimento do presente trabalho.

CAPÍTULO I

O CAMINHO PARA A INCLUSÃO DAS CRIANÇAS COM NEE SEVERAS NA ESCOLA REGULAR

Da exclusão à inclusão

A forma como as crianças com necessidades educativas especiais são vistas pela sociedade tem variado ao longo da História, dependendo das características económicas, sociais e culturais, bem como dos valores que a nortearam nas diferentes épocas. Rodrigues (2001), refere que “hoje a diversidade e a diferença são valores positivos e factores importantes no progresso. Frequentemente, em particular no passado, as sociedades vêem a diferença como uma ameaça, uma tentativa de domínio, uma auto-exclusão ou um infortúnio” (p. 22). A diferença aqui retratada refere-se aos alunos com necessidades educativas especiais, e à forma como têm sido educados ao longo do tempo e, conseqüentemente, esta alteração desde as sociedades ditas primitivas até à actualidade, contextualizando-a na realidade educativa. É esta alteração, não só de conceitos, mas também de modos de agir e pensar, que pretendo abordar neste capítulo do meu trabalho.

Em muitos aspectos, segundo Fonseca (1989), a problemática das NEE “reflecte a maturidade humana e cultural de uma comunidade. Há implicitamente uma relatividade cultural, que está na base do julgamento que distingue deficientes e não deficientes” (p. 9).

Desta forma, alguns autores consideram que as formas de atendimento às populações com NEE atravessaram várias fases, de acordo com a época histórica e a estrutura social vigente.

Na Antiguidade, era normal o infanticídio quando se detectavam anormalidades nas crianças. Segundo Fonseca (1996), nos primórdios da sociedade, a criança com

NEE era vista com superstição e malignidade. Madureira e Leite (2003), reforçam e complementam esta ideia referindo que

da antiguidade clássica, chega-nos notícia, como é sabido, do infanticídio perpetrado contra os bebés deficientes, em cidades como Esparta; na Idade Média, sabemos que, os deficientes eram considerados possuídos pelo demónio e submetidos a exorcismos e, por vezes, abandonados sozinhos em florestas. (p.17)

Na versão de Veiga (1999) as preocupações com o ensino de alunos com NEE têm as suas origens no século XVI, remontando ao ano de 1563 as primeiras tentativas para ensinar surdos-mudos. Assim, são "necessários 259 anos para além desta data para que em 1822 o problema da educação de crianças deficientes venha pela primeira vez a consagrar-se no âmbito das políticas da educação em Portugal" (Veiga, 1999, p. 17). Deste facto podemos tirar a relação de que tal alteração poderá ter tido a sua origem na proclamação da liberdade de ensino em 1820, que consagrou o princípio do ensino gratuito para todos os cidadãos.

Ao longo de toda a Idade Média, "muitos seres humanos física e mentalmente diferentes, e por isso associados à imagem do diabo e a actos de feitiçaria e bruxaria, foram vítimas de perseguição, julgamentos e execuções" (Correia, 1997, p. 13). Ainda durante este período "a Igreja considerou-os possuídas pelo demónio submetendo-as a práticas de exorcismo, condenando ao mesmo tempo o infanticídio" (Carvalho & Peixoto, 2000, p. 35). Esta ideia é corroborada por Jiménez (1997) pois segundo este, embora a Igreja não fosse favorável a este tipo de práticas, acabou por contribuir para o crescente hábito de práticas de perseguição, por transmitir a ideia de que as anormalidades de que as pessoas eram portadoras advinham de causas sobrenaturais por um lado e por outro que eram sinais de influência demoníaca. Para Lownfeld (1997), citado por Lopes (1997) a fase da separação compreendia duas vias: a de aniquilação e a de veneração, sendo que as pessoas com deficiência ou eram consideradas como um perigo, e logo eram suprimidos ou, contrariamente, eram divinizadas. Em algumas sociedades ocidentais o extermínio das pessoas com deficiência era proibido por lei, embora na Grécia, Índia e Itália essa prática fosse aceite (Lopes, 1997).

Na opinião de Carvalho e Peixoto (2000) no decorrer dos séculos XVII e XVIII as crianças com deficiência "eram internadas em orfanatos, manicómios e prisões, junto com delinquentes, velhos e indigentes" (p. 35). Isto porque, segundo nos referem

Oliveira-Formosinho, Araújo e Sousa (2004) ” a infância nunca foi concebida enquanto realidade diferenciada e, portanto, as crianças eram recolhidas juntamente com os adultos neste tipo de instituições” (p. 203). As mesmas autoras referem ainda que só a partir do século XVI é que começaram a surgir instituições específicas para crianças abandonadas.

No decorrer dos séculos XVII e XVIII o sentimento de horror e repulsa em relação à deficiência foi dando lugar ao sentimento de caridade e esta alteração corresponde ao início de um período de protecção. Diversos acontecimentos surgiram, que denotavam uma preocupação com as pessoas que se encontravam com limitações quer em termos físicos quer em termos mentais. Neste contexto, Jiménez (1997) frisa o facto do frade Pedro Ponce de León (1509-1584) ter criado um processo de educação dirigido a doze crianças surdas no mosteiro de Onã, (mosteiro beneditino espanhol) tendo, na continuação desta preocupação, debruçado-se sobre esta problemática educacional e escrito o livro “Doctrina para los mudos-sordos”. Por tal facto, é reconhecido como o pioneiro do ensino para surdos através do método oral.

Posteriormente, em 1629, o também espanhol, J. Pablo Bonet realizou experiências com jovens surdos, desenvolvendo um processo de ensino baseado no alfabeto manual (soletração de palavras com as mãos, formando com os dedos diferentes símbolos que representam as letras do alfabeto), em associação com a linguagem escrita, à qual posteriormente se associava o treino da fala (Madureira & Leite, 2003).

Algumas experiências positivas são citadas por Jiménez (1997), nomeadamente o aparecimento em Paris de um instituto para crianças cegas. Entre os alunos estava Louis Braille (1806-1852). Este facto trouxe repercussões a nível mundial, uma vez que o referido aluno veio mais tarde a criar o sistema convencional de leitura e escrita, assente em processos de percepção táctil, isto é, o sistema Braille.

Nos finais do século XVIII, princípios do século XIX, imperava a era das instituições, surgindo a ideia de que era preciso proteger a pessoa normal da não normal, sendo esta última considerada uma perigo para a sociedade. Iniciou-se desta forma o período da institucionalização especializada das pessoas com deficiência. Esta ideia é corroborada por Veiga (1999) advogando que ”a educação de crianças deficientes começa a ganhar corpo em Portugal (...) com a criação de asilos e de

institutos, que correspondem na época a uma perspectiva filosófica de base marcadamente assistencialista” (p. 19). Madureira e Leite (2003), referenciam que a criação destes institutos partem de “iniciativas religiosas e com finalidades de benemerência” (p. 18). É neste período que se começam a dar os primeiros passos que conduzirão à fase de emancipação. Surgem também as primeiras tentativas de educação das crianças com deficiência por parte da Igreja (Pereira, 1984).

A fase da emancipação corresponde ao período da Industrialização e do Iluminismo. Foi nesta fase que algumas pessoas com deficiência se conseguiram destacar, apesar das grandes limitações existentes na altura, pois alguns deles pertenciam a famílias ilustres, como é o caso de Maria Teresa Von Paradis, pianista e cantora famosa e Nicholas Sanderson, professor de Matemática na Universidade de Cambridge (Lopes, 1997).

Guerra (1989), citado por Veiga (1999), refere que a criação do Instituto Dr. Aurélio da Costa em 1919, cujo principal objectivo era observar e ensinar os alunos da Casa Pia de Lisboa que sofriam de perturbações mentais e de linguagem, “lançou as bases no modo como tenderão a organizar-se no futuro as estruturas da educação especial da iniciativa do Estado” (p.19). Ferreira (2003), reforça e completa esta ideia referindo que foi criado em 1915, o primeiro instituto médico-pedagógico para observação e encaminhamento de “anormais”, tendo sido entregue em 1920 à direcção da Escola Normal de Lisboa e à Direcção Geral do Ensino Primário, dando desta forma início ao ensino especial público. Todavia, só em 1930 é que foi criada a primeira classe pública de ensino especial de “anormais”. Posteriormente, em 1941, o instituto médico-pedagógico passou a chamar-se Instituto Costa Ferreira, começando a leccionar o primeiro curso de professores do ensino especial.

A fase integradora surgiu na segunda metade do século, sendo os grandes marcos neste processo, como referem Correia e Martins (2001), Lopes (1997), Morgado (2003), Rodrigues (2000), a Declaração dos Direitos das Crianças (1921), a Declaração dos Direitos Humanos (1948), a Lei de Bases do Sistema Educativo (1986), o que está na origem de reformas significativas no campo da educação especial e no atendimento das crianças com NEE.

As opiniões sobre a filosofia da educação especial e da reabilitação, vão mudando gradualmente, afirmando-se que a segregação nos aspectos educativo e

social eram antinaturais e indesejáveis. A polémica há-de continuar pelos tempos fora sobre a integração ou não das crianças com deficiência no sistema normal de ensino, ou se nas escolas e instituições de ensino especial.

Desde o início do século XIX até aos anos 60 do século passado que as pessoas com deficiência viveram sob o signo da segregação, embora nem todos fossem tratados da mesma forma. Os surdos-mudos e os cegos foram mais rapidamente integrados no sistema. As crianças com deficiência mental ficaram mais tempo à espera de entrar nas instituições educativas (Jiménez, 1997).

Passo decisivo é dado com as investigações no campo das pessoas com deficiência, que se iniciam com a obra do francês Itard (1774-1836) sobre Vítor, a criança selvagem de Aveyron, com uma deficiência mental profunda. Itard defendeu com convicção a ideia de educar e reintegrar Vítor na sociedade. Passando de uma fase inicial de entusiasmo para uma fase de desilusão, ao verificar-se a impossibilidade da cura, não obstante, mais tarde, começam sistematizar-se as necessidades das crianças com este tipo de problemática e começam a desenvolver-se programas específicos (Correia, 2003). Saliente-se que Correia (2007) evidencia o facto de Itard, pela sua acção como investigador, ser considerado o “pai da educação especial”.

A percepção das possibilidades educativas das pessoas com deficiência ganha preponderância no século XIX e no início do século XX, tendo sido vários os estudiosos que deram um impulso decisivo e originaram uma evolução no sentido da criação de escolas especiais. Neste sentido, Correia (1997) refere “a teoria psicanalítica de Freud” e “os testes de Galton para medição da capacidade intelectual, a partir do desempenho de tarefas sensório-motora, bem como os “testes de Binet e Simon, para crianças mentalmente atrasadas” (p. 13). Madureira e Leite (2003), complementam esta ideia, frisando o contributo dado por Montessori e Décroly, através do desenvolvimento da “*pedagogia científica*”, debruçando-se sobre os alunos com deficiência, contribuindo desta forma para profundas reformas, ao nível dos processos de intervenção em educação especial. É durante esta fase que se conhece um verdadeiro investimento científico. Desta forma, assistimos a uma progressiva mudança da perspectiva assistencial para uma perspectiva clínica, o que, mercê dos trabalhos atrás citados, denota uma maior preocupação com as questões terapêuticas e educativas.

É por volta da década de 30/40 do século XX que se inicia uma fase “marcadamente educativa”, que é baseada na procura de “soluções pedagogicamente mais adequadas” (Madureira & Leite, 2003, p. 20).

De acordo com Felgueiras (1994), nos finais dos anos 60 a segregação começa a ceder, como consequência dos fortes movimentos sociais, educacionais, políticos e legislativos, pois estes põem em causa o sistema tradicional de educação especial, uma vez que consideram tal sistema antidemocrático, discriminatório e ilegal. Para esta autora, com o decorrer do tempo foi-se verificando que estas classes especiais eram frequentadas essencialmente por crianças provenientes de estratos sociais mais desfavorecidos, de minorias étnicas ou de grupos em desvantagens, por não reagirem de forma positiva ao ensino que lhes era proporcionado nas escolas, sendo estas crianças designadas de “deficientes mentais educáveis”.

Em Portugal, ao longo do século XIX, foram sendo criados os primeiros institutos e asilos para cegos e para surdos, partindo de iniciativas religiosas e com finalidades de benemerência (Madureira & Leite, 2003,). As mesmas autoras referenciam, ainda, que algumas destas instituições tinham como fim último, propósitos meramente assistenciais, ao contrário de outras que tinham “finalidades marcadamente educativas” (p. 19). É já no século XX que se assiste à “tentativa de recuperação ou remoldagem (física, fisiológica e psíquica), da criança diferente com o objectivo de a ajustar à sociedade, num processo de socialização concebido para eliminar alguns dos seus atributos negativos, reais ou imaginários” (Correia, 1997, p. 13). As experiências de educação integrada de crianças com deficiência foram levadas a cabo pelo Instituto Aurélio da Costa Ferreira em 1944, através da criação de classes especiais destinadas a alunos com problemas de aprendizagem. Mais tarde, nos anos 60, a Direcção Geral de Assistência decidiu alargar o apoio prestado nas principais cidades do país aos alunos com deficiência visual a todo o território nacional (Correia, 1999). Nesta mesma altura, o curso de formação de professores de educação especial do Instituto Aurélio da Costa Ferreira foi reformulado, passando a apelidar as crianças deficientes de “física e psicologicamente diminuídas”, ou “crianças inadaptadas” ao contrário de “anormais” (Ferreira, 2003).

Em súmula, podemos concluir que, segundo Serra (2002), citando Caldwell (1973), houve três períodos históricos distintos neste evoluir das atitudes e práticas da sociedade face às pessoas com deficiência:

O 1º Período denominado “**dos esquecidos e escondidos**”, em que houve sobretudo preocupações asilares e segregativas, em que as crianças eram mantidas afastadas face às críticas e segregação de toda uma sociedade.

O 2º período intitulado de “**despiste e segregação**”, corresponde ao apogeu do modelo médico e de técnicas psicométricas, em que a ênfase era colocada na classificação e diagnóstico, segregando-os com o intuito de oferecer cuidados médicos, psicológicos, sociais e educativos com algum controle, mas também com a finalidade de libertar a sociedade da sua presença.

O 3º período considerado de “**identificação e ajuda**”, consequência da ideia de direitos iguais para todos os cidadãos e que alunos com deficiência deverão frequentar o ensino universal, gratuito e adaptado às suas necessidades.

Lownfeld (1997), citado por Lopes (1997) enquadra a história da educação especial em quatro fases: a Separação, a Protecção, a Emancipação e a Integração. Coincidente com esta periodização da educação especial, encontramos Kirk e Gallagher (1996) que reconhecem quatro estádios de desenvolvimento das atitudes em relação às crianças excepcionais que Marques, Castro e Silva (2001) descrevem como:

1º Período: **Separação** – Na maioria das sociedades primitivas, o aluno com deficiência era visto com superstição e malignidade. Nesta época, o conhecimento centrava-se no pensamento mágico-religioso, o qual explicava muitos acontecimentos do dia-a-dia do homem primitivo.

2º Período: **Protecções** – Fundam-se os asilos e hospitais onde crianças com deficiência eram acolhidas. No entanto, era ainda prática comum mutilar ou cegar indivíduos que cometiam graves delitos. Nos finais da Idade Média, pela acção das ordens religiosas, foram criados vários hospícios onde os deficientes eram assistidos, basicamente em questões de alimentação e vestuário. Acreditava-se, ainda, que tratando bem as pessoas com deficiência, os idosos e outros carenciados, se obtinha um lugar no Céu.

3º: Período: **Emancipação** – Com o interesse que vem do Renascimento em estudar o homem, mas também com a industrialização e a conseqüente falta de mão-de-obra, bem como o aparecimento de pessoas ilustres com deficiência, nomeadamente cegos, foi dado um grande impulso na sua educação, influenciando decisivamente os pioneiros da educação especial.

4º: Período: **Integração** – O conceito de integração é posto em prática em pleno século XX e confere às pessoas com deficiência, as mesmas condições de realização e de aprendizagem sociocultural dos seus semelhantes, independentemente das limitações ou dificuldades que manifesta.

A segunda metade do século XX caracterizou-se, entre outros aspectos, por um certo desafio que o conceito de normalização trouxe à sociedade. No entanto, a ideia principal contida no conceito de normalização encontrava-se já subjacente, desde 1948, na Declaração Universal dos Direitos do Homem.

Marques, Castro e Silva (2001), fazem alusão à Declaração de Salamanca (1994), como sendo o impulsionador de um novo período: o da **Inclusão**. Todas estas mudanças foram o resultado de novas tendências, mais humanistas e humanizadoras, que se vieram a impor no século XX (Correia, 1999), e é o resultado do princípio segundo o qual todas as crianças têm direito, independentemente das suas dificuldades, a frequentar a escola da área onde residem, a viverem no seio da sua família, a conviverem com os seus vizinhos, e a participarem na comunidade de que fazem parte (Costa, 1999).

Segundo Correia (1997), emergem, a partir de meados do século XX, um conjunto de movimentos socioculturais que “estão na génese das recentes disposições de igualdades de oportunidades educativas para crianças com NEE na escola regular” (p.14). Como consequência destes movimentos alteram-se as atitudes e práticas subjacentes ao atendimento educacional a estas crianças, o que o autor mencionado, considera como período de transição entre as praticas de segregação e os procedimentos de integração.

Caldwell (1973), citado por Serra (2003), advoga que nos anos 70 são publicados dois documentos que traduzem contributos fundamentais no sentido da integração dos alunos com NEE: a legislação PL 94-142 publicada nos E.U.A. em

1975, e o chamado *Warnock Report*, publicado em 1978, que introduz o conceito de necessidades educativas especiais e todo um conjunto de referenciais que alteram as atitudes e práticas em educação especial. Muda-se desta forma, o enfoque na análise da problemática da criança, privilegiando-se a vertente educacional e contextual. Estar integrado deixa de ser sinónimo de “acompanhar o currículo normal” e passa a haver uma ampliação dos serviços educativos a estas crianças. Inicia-se uma viragem em termos legislativos e no atendimento às crianças com “necessidades educativas especiais”, cuja mentora é Mary Warnock, que era também uma “defensora acérrima dos movimentos de integração e inclusão” (Correia, 2005, p. 7). Este *Relatório Warnock* (1978) merece também especial atenção pelo impacto que provocou, nomeadamente ao alterar o enfoque médico para um enfoque mais pedagógico, permitindo desta forma reforçar a ideia de que compete à escola disponibilizar respostas diferenciadas, proporcionando recursos e processos, tendo por critério a natureza dos problemas de que os alunos são portadores. É a viragem de um paradigma médico-pedagógico, para um paradigma educativo. Introduce o termo e o conceito NEE.

Carvalho e Peixoto (2000) defendem que em Portugal a educação especial na escola regular ensaia os seus primeiros passos na década de 70. Até então tinham sido criados vários estabelecimentos que asseguravam a assistência, despiste, observação e educação de crianças e jovens com deficiência. Correia (2003) refere que os “alunos com NEE eram praticamente excluídos do sistema regular de ensino”, uma vez que a maioria das “crianças e adolescentes com NEE permanentes em idade escolar, de cariz moderado ou severo, tinha como recurso educativo a classe especial, a escola especial ou a IPSS” (p. 7), o que é considerado pura segregação. Já Rodrigues (2001) faz alusão a que qualquer aluno com NEE não poderia ser atendido na escola tradicional pois esta estava voltada e orientada para “homogeneizar as experiências académicas para todos os alunos” (p. 16), o que exclui todo aquele que fosse diferente.

A partir dos anos 70, uma das intenções das reformas educativas na perspectiva de Correia e Martins, (2002) era assegurar que os alunos com NEE pudessem frequentar escolas regulares, em vez de escolas especiais ou instituições. Por isso,

Inicia-se desta forma, um processo que leva a uma tentativa de criação de escolas integradoras, numa primeira fase de carácter mais físico, dando lugar à

criação de classes especiais onde os alunos com NEE deveriam receber apoios específicos consentâneos com as suas necessidades, mas de acordo com o seu posicionamento numa curva normal, que teria por base o seu desenvolvimento e potencial de aprendizagem. (p. 15)

É no início da década de 70 que o Ministério da Educação assume uma mais clara responsabilização na educação das crianças com NEE, até então asseguradas pela Segurança Social. Com a *Reforma Veiga Simão*, em 1973, são criadas, no âmbito do Ministério da Educação, as Divisões do Ensino Especial, dos Ensinos Básico e Secundário, abrindo assim caminho à “integração familiar, social e escolar das crianças e jovens com deficiência” (Correia, 1997, p. 26). Começa-se então, de uma maneira oficial, a intervir na educação especial, primeiro timidamente com professores em itinerância e mais tarde com a criação de equipas de educação especial que visam integrar o *diferente*, na mesma sala de aula dos seus colegas sem NEE.

Na década de 80, a perspectiva já é mais abrangente e defende-se a generalização do direito à escola regular por parte de todos os alunos. É nesta década que se verifica um acto de grande envergadura no campo educativo com a aprovação e publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), Lei nº46/86, de 14 de Outubro. Esta lei marca um período de viragem na política educativa nas escolas portuguesas, dado que consagra o direito de todos à educação e à igualdade de oportunidades. Com a aplicação da LBSE começam a verificar-se alterações profundas, nomeadamente, no que concerne a “assegurar às crianças com necessidades educativas específicas, designadamente as deficiências físicas e mentais, condições adequadas ao seu desenvolvimento e pleno aproveitamento das suas capacidades” (artigo 7º).

Numa perspectiva de inclusão, deparamo-nos, nos anos 90, com o conceito de escola inclusiva. Este conceito encontra-se consagrado na Conferência Mundial da UNESCO, realizada em Salamanca, em 1994. Todas as orientações emanadas lançam ao professor um enorme desafio que consiste em romper com todas as formas de exclusão escolar, implicando-os directamente na construção de uma nova escola, isto é, uma escola inclusiva onde todos os alunos devem aprender juntos, independentemente das dificuldades e diferenças que possam apresentar (UNESCO, 1994). O princípio orientador subjacente ao conceito em referência é o de que as

escolas se devem ajustar a todas as crianças, independentemente das suas condições físicas, sociais, linguísticas ou outras (UNESCO, 1994).

Em suma, finalizo este capítulo concluindo que contrariamente ao passado, as sociedades actuais regem-se por uma perspectiva inclusiva, na forma como tentam responder às necessidades de todas as pessoas, permitindo o usufruto dos direitos de cidadania plena a todo o ser humano independentemente das suas condições físicas, intelectuais, psicológicas ou sensoriais. Era meu desejo poder contribuir, tanto na prática, como na teoria, para que os discursos e as propostas não se ficassem apenas como “belas teorias”, mas que realmente dessem frutos visíveis!

Percurso Legislativo Português

A compreensão da realidade da mudança e conceptualização do Ensino e da Educação Especial em Portugal impõe uma abordagem mais específica às disposições legais que as suportam, pese embora ao longo do capítulo anterior já a tenhamos utilizado para descrever a evolução da história da educação especial.

Em 1973, com a publicação da Lei n.º 5/73, de 25 de Julho, mais conhecida por reforma educativa de Veiga Simão, foi assumida uma maior responsabilização por parte do Ministério da Educação relativamente ao aluno com deficiência. Assim, a partir de 1973/74, o Ministério da Educação assume pela primeira vez, a educação das crianças e jovens com NEE, anunciando-se já a integração em documentos oficiais (Bairrão, 1998), ainda que, contrariamente ao princípio enunciado, grande parte dos fundos estatais destinam-se a estruturas segregadas e não à educação especial. Em 1973 são criadas, na Direcção Geral do Ensino Básico e Secundário, as Divisões de Ensino Especial e em 1975 são formadas as primeiras equipas itinerantes vocacionadas para a integração de crianças e jovens com NEE nas escolas, que no entanto só viriam a ser reconhecidas em 1988.

Em 1976 foram criadas as equipas de Ensino Especial Integrado, cujo objectivo era, como é referenciado por Correia (1999), “promover a integração familiar, social e escolar das crianças e jovens com deficiência”(p. 26), prestando apoio a educadores e professores nas escolas regulares, em salas de apoio específico. Mesmo com a criação destas equipas, os alunos com NEE eram praticamente excluídos do sistema

regular de ensino, sendo que um grande número deles não beneficiava dos serviços de apoio que os ajudaria a suprir ou a minimizar as suas dificuldades. A maioria das crianças e adolescentes com NEE permanentes, em idade escolar, de carácter moderado ou severo, tinham como recurso educativo a classe especial, ou a IPSS (Correia, 2003).

A partir dos anos 70, um dos intentos da reforma educativa, na perspectiva de Correia e Martins (2002) era assegurar que os alunos com NEE pudessem frequentar escolas regulares, em vez de escolas ou instituições especializadas.

A Constituição da República Portuguesa de 1976 consagra, nos seus artigos 73.º e 74.º, o direito ao ensino e à igualdade de oportunidades a todos os cidadãos e, no ponto 2 do art. 71.º, determina que o Estado se obriga a realizar uma política nacional de prevenção e tratamento, reabilitação e integração dos deficientes.

Na década de 80 lançou-se o acto político de maior envergadura no campo educativo, que foi a aprovação da Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro). É considerada um marco na política educativa pelo facto de ser considerado um ponto de viragem na educação portuguesa, dado que consagra o direito de todos à educação e promove a igualdade de oportunidades, patenteado no seu artigo 2º, que refere que é da responsabilidade do Estado "promover a democratização do ensino, garantindo o direito a uma justa e efectiva igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolar". Este diploma constitui um documento importante também relativamente à educação especial porque fundamentou o trabalho que até aí vinha sendo desenvolvido através de iniciativas mais ou menos localizadas, mais ou menos avulsas. Como refere Costa (1995), "deu segurança ao que se ia fazendo, com base na iniciativa de umas direcções gerais e de umas pessoas que faziam umas coisas suportadas em despachos dos directores gerais" (p. 6).

São definidos objectivos como "assegurar às crianças com necessidades educativas específicas, devidas designadamente a deficiências físicas e mentais, condições adequadas ao seu desenvolvimento e pleno aproveitamento das suas capacidades" (art.7º). Refere ainda esta lei, que "a educação especial se organiza, preferencialmente, segundo modelos diversificados de integração em estabelecimentos regulares de ensino, tendo em conta as necessidades de atendimento específico e com apoio de educadores especializados" (art. 17.º). A escolaridade obrigatória para

crianças e jovens com NEE deve, então, "ter currículos e programas devidamente adaptados às características de cada tipo e grau de deficiência, assim como formas de avaliação adequadas às dificuldades específicas" (art. 18.º).

Em 1988 é publicado o Despacho Conjunto 38/SEAM/SERE/88, que cria as "Equipas de Educação Especial" (EEE), substituindo a anterior equipa de ensino especial integrado. Como nos referencia Correia (1999), as equipas de educação especial foram estabelecidas como "serviços de educação especial a nível local que abrangem todo o sistema de educação e ensino não superior" e que assumem como parte das suas funções, "contribuir para o despiste, a observação e o encaminhamento, desenvolvendo o atendimento directo, em moldes adequados, de crianças e jovens com necessidades educativas decorrentes de problemas físicos ou psíquicos" (p. 27).

O Decreto-Lei nº 35/90, de 25 de Janeiro, impõe a obrigatoriedade de escolarização de todas as crianças, mesmo aquelas que sejam portadoras de alguma deficiência. Esta legislação define pela primeira vez em Portugal, que todas as crianças estão sujeitas ao cumprimento da escolaridade obrigatória. No seu art.º 2 refere que "os alunos com necessidades educativas especiais, resultantes de deficiências físicas ou mentais, estão sujeitas ao cumprimento da escolaridade obrigatória, não podendo ser isentos da sua frequência, a qual se processa em estabelecimentos regulares de ensino ou em instituições específicas de educação especial". Define também, no seu art. 3.º, as formas de gratuitidade da escolaridade obrigatória e os apoios e complementos educativos que favoreçam a igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares.

O Decreto-Lei n.º 190/91, de 17 de Maio, estabelece, sob a alçada do Ministério da Educação, os serviços de psicologia e orientação (SPO), devendo ser entendidos como "unidades especializadas de apoio educativo, integradas na rede escolar, que desenvolvem a sua acção nos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário" (cap. I, art. 2.º).

A divulgação da Public Law 94-142, aprovada em 1975 pelo Congresso dos Estados Unidos, teve um impacto a nível de todos os países, dando lugar a um clima de reflexão e debate, nomeadamente no campo educacional, como salienta Correia (1997), ao afirmar que "esta lei federal vai obrigar a que os sistemas educativos de todos os estados melhorem substancialmente os seus serviços de educação especial,

criando estruturas sólidas que promovam a igualdade de oportunidades educacionais para todas as crianças com necessidades educativas especiais” (p. 21).

Entretanto a influência do relatório Warnock, consagra entre nós o uso da expressão *necessidades educativas especiais*.

Decorrente de toda esta conjuntura e do evoluir processual, surge uma nova peça legislativa, considerada um marco na história da legislação da educação especial, e que há muito se preparava, no sentido de proporcionar um atendimento adequado aos alunos com NEE: o Decreto-Lei 319/91, de 23 de Agosto. Os princípios por que se rege este decreto-lei são nitidamente influenciados pela legislação americana e inglesa, estando em sintonia com as resoluções dos organismos internacionais em que Portugal está filiado (Nações Unidas, UNESCO e Comunidade Europeia), sendo considerado por alguns autores como um filho directo do Warnock Report (Costa, 1995). Este decreto-lei deu às escolas um suporte legal para a organização do seu funcionamento em relação às crianças com NEE. Introduziu novos princípios e conceitos no que concerne a práticas educativas e experiência de integração. Proclama o direito a uma educação gratuita, igual e de qualidade para todos os alunos com NEE (Correia, 2003) e vem alargar e precisar o campo de acção da educação especial.

Com a publicação deste decreto-lei, pretendeu-se dotar o país com um diploma que norteasse a integração escolar pelos seguintes princípios (M E. 1991):

- Adequação das medidas a aplicar às necessidades educativas individuais, o que pressupõe um conhecimento tão completo quanto possível da situação de cada aluno, no seu contexto escolar e sócio-familiar.
- Participação dos pais no desenvolvimento de todo o processo educativo, seja no contexto de avaliação, seja no contexto da realização dos planos e programas educativos.
- Responsabilização da escola regular, ou seja, de todos os profissionais nela envolvidos, pela orientação global da intervenção junto destes alunos.
- Diversificar as medidas a tomar para cada caso, de modo a possibilitar uma planificação educativa individualizada e flexível que torne viável a máxima

adequação a cada situação (mesmo às que apresentam problemas de maior complexidade).

- Utilização dos professores de educação especial como recurso da escola, no que respeita aos alunos com necessidades educativas especiais.
- Abertura da escola ao meio, de modo a possibilitar a utilização dos serviços de segurança social, de saúde ou de outros.

Neste diploma define-se um conjunto de medidas a serem aplicadas aos alunos com NEE, devendo optar-se sempre pelas medidas mais integradoras e menos restritivas. Estas consideram a criação de equipamentos especiais de compensação, as adaptações materiais, as adaptações curriculares, as condições especiais de matrícula e de frequência, as condições de avaliação, a adequação na organização da classe ou turma, o apoio pedagógico acrescido, e a medida ensino especial.

Fica patente que a modalidade de Educação Especial se destina a alunos com NEE de carácter permanente, devidas a deficiências físicas ou mentais, os quais podem seguir um Currículo Escolar Próprio ou um Currículo Alternativo, conforme o caso. O referido decreto estabelece também que para estes alunos deve ser elaborado um Plano Educativo Individualizado (PEI) e um Programa Educativo (PE), com o objectivo de caracterizar o aluno e planificar a intervenção adequada às suas características e necessidades.

Uma outra questão relevante, também presente neste normativo, resulta do reforço, envolvimento e responsabilização, quer do órgão de gestão da escola, quer dos pais, na orientação educativa dos seus filhos (art. 18.º). A aplicação de qualquer medida do Regime Educativo Especial carece de aprovação por parte destas duas entidades que devem participar e coadjuvar os professores, tanto na elaboração, como na revisão do PEI e do PE (art. 18.º).

Correia e Martins (2002), referem a este propósito que:

começa aqui uma caminhada legislativa que irá dar lugar a um normativo muito importante, o Decreto-Lei n.º 319/91, de 23 de Agosto, vindo assim preencher uma lacuna legislativa no âmbito da educação especial, porque, para além de introduzir o conceito “NEE”, baseado em critérios pedagógicos, propondo assim a descategorização, privilegia a máxima integração do aluno com NEE na escola regular e responsabiliza a escola pela procura de respostas educativas

eficazes e reforça o papel dos pais na educação dos seus filhos, determinando direitos e deveres que lhes são conferidos para esse fim. (p. 14)

Referem ainda que;

este Decreto proclama ainda o direito a uma educação gratuita, igual e de qualidade, para os alunos com NEE, estabelecendo a individualização de intervenções educativas (PEI) e de programas educativos (PE) com o objectivo de responder às necessidades educativas desses alunos, introduzindo ainda o conceito de meio menos restritivo possível. (Correia e Martins, 2002, p. 14)

Desta forma, cada uma das medidas só deve ser adaptada quando se revele indispensável para atingir os objectivos educacionais definidos.

As medidas que atrás foram referidas, traduzem-se na possibilidade de encaminhamento para Instituições de Educação Especial. Assim no seu artigo 12.º refere:

Nos casos em que a aplicação das medidas previstas nos artigos anteriores se revele comprovadamente insuficiente em função do tipo e grau de deficiência do aluno, devem os serviços de psicologia e orientação, em colaboração com os serviços de saúde escolar, propor o encaminhamento apropriado, nomeadamente a frequência de uma instituição de educação especial. (p. 14)

Costa (1995), lembra ainda que foi com base neste relatório, cuja filosofia era a “de que, se há uma criança com NEE, torna-se necessário definir quais são essas necessidades, o que é uma tarefa complicada, a exigir uma intervenção de uma equipa multidisciplinar para elaborarem um plano individual de intervenção” (p. 7).

De acordo com alguns investigadores, o D.L. 319/91, surgiu tardiamente (Niza, 1996), pelo que poderia ter tido uma versão mais avançada (Costa, 1995), e continha aspectos claramente segregativos (Bairrão, 1998)). Este autor refere ainda, apesar dos aspectos mais negativos, a importância desta legislação, considerando que ela constituiu um salto qualitativo em termos de política educativa, designadamente

no papel e na responsabilização atribuída à escola na educação de todos os alunos; na forma como é concebida a educação de todos os alunos com necessidades educativas especiais face aos alunos em geral; no reconhecimento de que as medidas de apoio se situam no processo interactivo entre as necessidades da escolas e a diversidade das necessidades dos alunos;

na necessidade de organização integrada e interactiva dentro da escola dos diferentes apoios educativos. (p.60)

O Despacho n.º 611/91, de 23 de Outubro, regulamenta as condições e os procedimentos necessários à aplicação do Decreto-Lei n.º 319/91.

Resultante da necessidade de regulamentar as normas técnicas de execução destinadas a crianças com NEE, surgiu a Portaria 611/93 de 29 de Julho, procedendo à aplicação do Decreto-lei n.º 319/91 ao Pré-Escolar, sob alçada do Ministério da Educação, salientando no artigo 3.º que “as crianças com necessidades educativas especiais, com idade inferior a 5 anos têm prioridade na frequência dos jardins-de-infância”, que no caso das crianças com NEE, resultantes de um atraso médico ou grave a nível do desenvolvimento global, podem ser autorizadas a ingressar um ano mais tarde no ensino básico (art. 14.º), sendo o pedido solicitado pelos pais, com relatório médico e pedagógicos anexados.

O Despacho 178-A/ME/93 de 30 de Julho define a prestação de apoio educativo a alunos com necessidades educativas especiais, clarificando o conceito de apoio pedagógico; enuncia as modalidades de apoio aos alunos; precisa os poderes e responsabilidades da escola.

O Despacho Conjunto n.º 105/97, de 1 de Julho, surge como um reflexo mais ou menos explícito do quadro de orientações inclusivas emanadas da Conferência de Salamanca. Esta peça legislativa vem estabelecer o regime aplicável à prestação de serviços de apoio educativo, de acordo com os princípios consagrados na Lei de Bases do Sistema Educativo. O despacho estabelece um conjunto de princípios orientadores sobre a colocação de docentes nas escolas, com o objectivo de centrar nas mesmas, as intervenções diversificadas necessárias para o sucesso educativo dos alunos. Pretende-se assim, “criar condições que facilitem a diversificação das práticas pedagógicas e uma mais eficaz gestão dos recursos especializados disponíveis, visando a melhoria da intervenção educativa” (Preâmbulo). A intenção do referido despacho, ainda referenciada no preâmbulo é a introdução de “uma mudança significativa na situação actual existente no âmbito dos apoios a crianças com necessidades educativas especiais” .

No ponto 12 do Decreto-lei nº 105/97, de 30 de Maio, considerando também a recente reformulação no Despacho nº 10856/2005, de 13 de Maio, entende-se, como sendo funções dos docentes da educação especial: "colaborar com os órgãos de gestão e coordenação pedagógica do agrupamento ou escola secundária na detecção de necessidades educativas especiais..." (alínea a). Pressupõe-se que participe com os diversos actores do processo de ensino e aprendizagem no reconhecimento dos problemas, na procura de soluções, na identificação de recursos, tendo como objectivos a comunicação, o conhecimento, informação, partilha, responsabilização, interacção e comprometimento por todo o trabalho realizado em equipa, como por exemplo na elaboração do projecto educativo.

Vários dispositivos legais foram, entretanto, surgindo, com vista a esclarecer conceitos, unificar critérios e, principalmente, definir com clareza qual o público elegível para os serviços de Educação Especial. O Decreto-Lei n.º 115/A/98, de 4 de Maio, decreta a autonomia das escolas e define a constituição e funcionamento dos serviços especializados de apoio educativo a nível de escola ou agrupamentos de escola, visando criar as condições para a plena integração dos alunos. O artigo 38.º (capítulo III, secção II) do respectivo diploma refere que "os serviços especializados de apoio educativo destinam-se a promover a existência de condições que assegurem a plena integração escolar dos alunos, devendo conjugar a sua actividade com as estruturas de orientação educativa. Este normativo debruça-se sobre a autonomia das escolas, patente no Projecto Educativo, Regulamento Interno e Plano Anual de Actividades. É nele igualmente reconhecido às escolas o poder de "tomar decisões nos domínios estratégicos, pedagógicos, administrativo, financeiro e organizacional" (Capítulo I, artigo 3.º), o que vem permitir aos alunos com NEE uma maior flexibilidade curricular e pedagógica e liberdade de acção no que concerne ao seu percurso escolar e encaminhamento para a vida activa.

O Despacho Conjunto nº 198/99, de 3 de Março, que define o regime jurídico da formação especializada dos professores do ensino básico e secundário, refere, no que concerne à área de formação especializada de educação especial, no ponto 1, que o objectivo desta formação é o de qualificar para o exercício de funções de apoio, acompanhamento e de integração sócio-educativa de indivíduos com NEE. No ponto 2 é feita referência às competências a desenvolver por estes docentes, nomeadamente

competências de análise crítica, competências de intervenção, competências de formação, de supervisão e de avaliação, bem como competências de consultoria.

O Despacho n.º 10/99, de 21 de Julho, estabelece o quadro de competências e o regime de exercício de funções das estruturas de orientação educativa previstas no D.L. n.º 115-A/98, de 4 de Maio.

O Despacho Conjunto 891/99 de 19 de Outubro, estabelece orientações reguladoras de apoio integrado a crianças com deficiência ou em risco de atraso grave.

O Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro, prevê a regulamentação das medidas especiais de educação dirigidas a alunos com necessidades educativas especiais de carácter prolongado. Esta peça legislativa reafirma a diferenciação pedagógica, procurando responder às necessidades de todos os alunos, devendo estar sempre presente a “garantia de uma educação de base para todos”, o que implica “conceder uma particular atenção às situações de exclusão” (preâmbulo). Denota-se neste decreto-lei, a preocupação com o alargamento e desenvolvimento da rede do ensino pré-escolar, no sentido de proporcionar a todas as crianças a possibilidade de o frequentar, valorizando desta forma a primeira etapa do processo de educação e ensino, apesar do seu carácter facultativo.

O Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro, diz respeito à reorganização curricular no ensino básico em Portugal. No âmbito da Educação Especial, o documento prevê a regulamentação das medidas especiais de educação, dirigidas a alunos com NEE de carácter permanente, definindo que se consideram “alunos com carácter permanente os alunos que apresentem incapacidade que se reflectam numa ou mais áreas de realização de aprendizagens, resultantes de deficiências de ordem sensorial, motora ou mental, de perturbações da fala e da linguagem, de perturbações graves da personalidade ou do comportamento ou graves problemas de saúde” (art. 10.º).

O Despacho Normativo 30/2001, de 19 de Julho, é referente aos alunos abrangidos pela modalidade de educação especial e define nos pontos 54, 55 e 56 a avaliação dos alunos abrangidos pelas medidas especiais de avaliação.

Neste seguimento, o Decreto-Lei nº 20/2006, de 31 de Janeiro, no seu artigo 6.º, referente à educação especial, faz alusão às necessidades educativas especiais de

carácter prolongado, pois são as únicas a ter direito a receber apoio por parte dos serviços da Educação Especial. Esta peça legislativa, que se refere à colocação de professores para o concurso do ano lectivo de 2006/2007, esclarece que os lugares de educação especial se destinam, para além de alunos com deficiências sensoriais visual e auditiva, a alunos com “graves problemas da personalidade ou da conduta, com multideficiência e para o apoio em intervenção precoce e na infância”. A preocupação em restringir o âmbito de abrangência destes alunos, em relação a outros dispositivos anteriores, tem vindo a fazer-se sentir.

O Decreto-Lei n.º 27/2006, de 10 de Fevereiro, veio criar e definir os grupos de recrutamento do pessoal docente. Este diploma estabelece a criação do grupo de educação especial, definindo as habilitações específicas para o seu recrutamento, o que foi concretizado no início do ano lectivo 2006/2007.

O Decreto-lei nº 3/2008, de 7 de Janeiro, veio revogar o Decreto-Lei nº 319, de 23 de Agosto. Este suporte legal, composto por 32 artigos, define os novos princípios orientadores da política educativa para as necessidades educativas especiais, e preconiza algumas alterações relativamente ao anterior enquadramento legal, das quais se destacam:

- Alarga o âmbito da aplicação ao pré-escolar e ao ensino particular e cooperativo [o Decreto-Lei anterior apenas se aplicava aos alunos com NEE, que frequentassem os estabelecimentos públicos dos níveis básico e secundário], introduzindo a definição da população alvo da educação especial (EE), e circunscrevendo essa população às crianças e jovens que apresentam NEE decorrentes de alterações funcionais e estruturais de carácter permanente, que se traduzem em dificuldades continuadas em diferentes domínios, necessitando, por isso, da mobilização de serviços especializados para a promoção do seu potencial de funcionamento biopsicossocial.
- Acrescenta à escola a responsabilidade de incluir nos seus projectos educativos as adequações relativas ao processo de ensino e de aprendizagem, de carácter organizativo e de funcionamento, necessárias à resposta educativa dos alunos que beneficiem de EE.

- Prevê uma rede de escolas de referência de ensino bilingue para alunos surdos e para a educação de alunos cegos e de baixa visão e possibilita aos agrupamentos de escolas o desenvolvimento de respostas educativas diferenciadas, através da criação de unidades de ensino estruturado para a educação de alunos com perturbação do espectro do autismo e de unidades de apoio especializado para a educação de alunos com multideficiência e surdo-cegueira congénita.
- Atribui ao departamento de EE das escolas e aos serviços de psicologia e orientação (SPO), a responsabilidade da elaboração de um relatório técnico-pedagógico, relativo às situações referenciadas, onde constarão os resultados decorrentes da avaliação e remete para a Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF), da Organização Mundial de Saúde (OMS), a obtenção desses resultados.
- Estabelece um único documento oficial denominado Programa Educativo Individual (PEI), o qual fixa e fundamenta as respostas educativas e respectivas formas de avaliação utilizadas para cada aluno, introduzindo nos itens do PEI, os indicadores de funcionalidade, bem como os factores ambientais que funcionam como facilitadores ou como barreiras à participação e à aprendizagem, por referência à CIF. Este documento, deve ser elaborado, conjunta e obrigatoriamente, pelo docente do grupo/turma ou director de turma, o docente de EE e pelos serviços implicados na elaboração do relatório acima mencionado.
- Designa a obrigatoriedade de se efectuar um relatório circunstanciado, no final do ano lectivo, dos resultados obtidos por cada aluno no âmbito da aplicação das medidas estabelecidas no PEI.
- Introduce um Plano Individual de Transição que deve complementar o PEI, no caso dos jovens cujas necessidades educativas os impeçam de adquirir as aprendizagens e competências definidas no currículo comum.

Os esforços no sentido de dar aos alunos com NEE novas oportunidades no nosso sistema de ensino parecem ter adquirido um novo fôlego, já que, de acordo com um despacho do Secretário de Estado da Educação, publicado em Diário da República

a 7 de Janeiro de 2008, as escolas públicas que não dêem prioridade na matrícula às crianças com NEE de carácter permanente serão alvo de um processo disciplinar, enquanto as escolas de ensino particular e cooperativo perderão o paralelismo pedagógico e o co-financiamento “qualquer que seja a sua natureza”. No referido decreto pode ainda ler-se que “as crianças e jovens com NEE de carácter permanente gozam de prioridade na matrícula, tendo o direito a frequentar o jardim-de-infância ou a escola nos mesmos termos das restantes crianças” (artigo 2, alínea 3).

O Decreto-Lei nº 3/2008 apresenta, no entanto, um conceito de NEE mais restritivo, limitando-o aqueles que manifestam significativas limitações ao nível da actividade e participação, decorrentes de alterações funcionais e estruturais de carácter permanente, com consequências continuadas ao nível da comunicação, aprendizagem, mobilidade, autonomia, relacionamento e participação social.

A utilização da CIF, como instrumento de classificação das NEE, tem vindo a ser amplamente contestado pela comunidade científica portuguesa ligada ao estudo das questões das necessidades educativas especiais. Rodrigues (2008), considera que usar uma classificação de funcionalidade oriunda da saúde para efeitos educacionais pode tornar-se um problema, e acrescenta que sendo a CIF um instrumento clínico para a identificação de uma deficiência, porém, sabe-se que quem tem uma condição de deficiência pode não ter NEE e vice-versa (Rodrigues, 2008).

Segundo Correia (2008), esta é uma peça legislativa com inúmeras incongruências, confusa, sintáctica e semanticamente confusa. O mesmo autor exemplifica como acto de incongruência o facto da atribuição da coordenação do PEI ao educador de infância, professor do 1º ciclo ou director de turma, consoante as circunstâncias, a que eu subscrevo na totalidade, pelo simples facto de que, no terreno, se comprova a falta de preparação [legítima] destes docentes para cumprirem tal tarefa. O referido autor evidencia ainda a sua contestação à aplicação da CIF para a elegibilidade dos alunos com possível NEE para os serviços de educação especial; e esses motivos são de vária ordem, destacando os seguintes: a CIF que a lei propõe é a versão para adultos e não a CIF-CJ, ainda em fase exploratória; no que respeita à CIF-CJ, não existe em Portugal uma tradução completa do manual, ficando-se pela tradução da componente “actividade e participação”, não autorizada pela Organização

Mundial de Saúde (OMS), muitos investigadores e cientistas, nacionais e estrangeiros não aconselham o uso da CIF-CJ, em educação por falta de investigação credível.

Recentemente foram aprovados pela Assembleia da República, em 7 de Maio de 2009, (Resolução da Assembleia da República nº 56/2009 e Resolução da Assembleia da República nº 57/2009) e ratificados pelo Presidente da República, a 15 de Julho, (Decreto do Presidente da República nº 71/2009 e Decreto do Presidente da República nº 72/2009) a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, adoptada pela ONU, em Nova Iorque, em 30 de Março de 2007, bem como, nas mesmas datas, o Protocolo Opcional à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, que visam promover, proteger e garantir o pleno e igual gozo de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais, por todos as pessoas com deficiência. No seu artigo 24º, dedicado à Educação, é referido, no seu ponto 1, que os estados reconhecem o direito das pessoas com deficiência à educação, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades, assegurando desta forma um sistema de educação inclusiva a todos os níveis e uma aprendizagem ao longo da vida. Também na alínea e), do ponto 2, é referido que “são fornecidas medidas de apoio individualizadas eficazes em ambientes que maximizam o desenvolvimento académico e social, consistentes como o objectivo de plena inclusão”.

Termino citando Correia (2008), que refere que “factores como a legislação e o comportamento de todos aqueles que estão envolvidos na educação de alunos com necessidades educativas especiais significativas (NEES), são elementos fundamentais norteadores da implementação de boas práticas educativas”(p. 69).

A filosofia da inclusão

Depois de apresentada a evolução histórica que ao longo do tempo se processou em torno das atitudes e práticas sociais, face às crianças com NEE, remeto-me neste capítulo para uma reflexão sobre o conceito de inclusão e de escola inclusiva.

Começo com a análise da filosofia da inclusão, nomeadamente pela origem etimológica do termo. Segundo Cury (2005), este vem do latim *includere*, termo latino que significa “colocar algo ou alguém dentro de outro espaço/lugar” e se esse verbo latino, por sua vez, é a síntese do prefixo *in* com verbo *cludo*, *cludere*, que significa

“fechar, encerrar”, então incluir será “entrar num lugar fechado”, cujo acesso foi vedado, em que a partilha com outros não é possível.

A escola, enquanto organização social, também foi, ao longo da sua existência, promotora da exclusão ou, pelo menos, não a combateu. Procurando analisar de que forma a escola a tem promovido, seguiremos a de Barroso (2003) que distingue, de modo esquemático, quatro formas de exclusão “fabricadas” pela escola:

- A escola exclui porque não deixa entrar os que estão fora: “desigualdade de oportunidades”;

- A escola exclui porque põe fora os que estão dentro: insucesso e abandono escolar

- A escola exclui incluindo: isto é, adopta modelos de organização pedagógica e padrões culturais uniformes, não aceitando a diversidade;

- A escola exclui porque a inclusão deixou de fazer sentido: ou seja, a padrão veiculado pela escola não tem sentido para muitos alunos, quer ao nível do saber partilhado, quer ao nível da utilidade social, quer ainda como quadro de vida. (p. 27)

A perspectiva de Barroso (2003) revela uma questão interessante, apoiada nesta dialéctica exclusão/inclusão, pois questiona a inclusão enquanto processo de formação de todos os alunos numa mesma matriz pedagógica, com valores considerados inquestionáveis e que deverão ser assumidos por todos os alunos, sublinhando a que a escola se massificou sem se democratizar, “sem criar estruturas adequadas ao alargamento e renovação da sua população e sem dispor de recursos e modos de acção necessários e suficientes para gerir os anseios de uma escola para todos, com todos e de todos” (p. 31). Assim, garantido que está, praticamente em pleno, o acesso à escolaridade básica, é altura de se avançar para uma outra etapa, que é dar respostas diferenciadas aos diversos actores que o frequentam. Santos (1999), tem uma afirmação que, quanto a mim, sintetiza de forma original esta perspectiva: *temos o direito de ser iguais quando a diferença nos inferioriza e temos o direito de ser diferentes quando a igualdade nos descaracteriza*. Isto é, combatidas as diferenças que inferiorizavam segmentos sociais significativos, podemos já definir como prioridades respostas diferenciadas àquilo que é apresentado como diversidade, mas que já não põe em causa os valores absolutos da igualdade, pois estes estão, desde já, garantidos.

A filosofia da educação inclusiva assenta também necessariamente numa perspectiva social da inclusão, nomeadamente no sentido de percepção de pertença a

uma comunidade em que todos os seus membros o são de pleno direito, pese embora as diferenças individuais de cada um. Assim, também a escola deve privilegiar essa visão, promovendo a plena integração de todos os seus alunos, na perspectiva de Schffner e Buswel (1998), citado por Correia, (2003), com um sentido comunitário, envolvendo a participação de todos os alunos, respeitando a diversidade, encarando o aluno como um todo, dando relevância não só aos aspectos académicos, mas também aos aspectos sócio-emocionais e de cidadania. Uma escola que obrigatoriamente acolherá todos os membros da comunidade em que se integra, não ostracizando nenhum dos seus pares, naquilo que Correia defende que “toda a criança tem o direito de iniciar o seu percurso académico escolar na escola da sua residência” (p. 31), como conclusão de um ciclo evolutivo da noção de escola que, de uma escola de elites, se alargou a uma escola de massas, respeitadora de um multiculturalismo que se tornava cada vez mais evidente na sociedade, à escola integradora, respeitadora da diferenças de cada um. Uma escola, em que todos tenham percepção de um sentido de pertença, “onde toda a criança é aceite e apoiada pelos seus pares e pelos adultos que a rodeiam” (Correia & Martins, 2002, p. 9), que responda a todos de uma forma eficaz, sejam quais forem as suas necessidades, pessoais, psicológicas ou sociais (com independência de ter ou não necessidades especiais). Trata-se de estabelecer alicerces para que a escola possa educar com êxito a diversidade dos seus alunos, e colaborar na erradicação da ampla desigualdade e injustiça social. Desta maneira, a educação inclusiva enfatiza a necessidade de avançar face a outras formas de actuação, em contraposição às práticas que caracterizam a integração escolar (Arnaiz, 1997).

É vasta a bibliografia que procura responder à forma como a educação e a escola deve promover a inclusão educativa e social dos alunos. Apresentamos, necessariamente de forma sintetizada, algumas das perspectivas que julgamos mais significativas. Autores como Bicken, Fergurson, e Ford (1989), citados em Morgado (2003), apontam algumas estratégias que respondem de forma eficaz à conceptualização da educação inclusiva:

- O compromisso do corpo docente com uma filosofia inclusiva;
- A necessidade de formação em educação regular e especializada de todos os agentes educativos;

- A reconversão das escolas de educação especial;
- A coordenação da rede de apoios educativos a nível individual.

A filosofia inclusiva defende, também, uma colaboração entre as famílias e a escola. As famílias para além de fazerem parte das equipas colaborativas, são também envolvidas nas tomadas de decisão relativamente aos seus filhos.

A inclusão, sendo encarada como uma filosofia, está assente em determinados tipo de valores sobre os alunos e sobre a educação, aspectos estes que estão relacionados principalmente com os direitos humanos, com a discriminação, e com as “melhores práticas” educativas (Ballard, 1995, citado por Camisão, 2005).

Camisão (2005), refere os seguintes princípios que estão na base desta posição:

- Todas as crianças e jovens têm o direito de ser membros importantes e valiosos das suas comunidades escolares próximas.
- As mudanças metodológicas e organizativas, que têm por fim responder aos alunos que apresentam dificuldades, acabarão por beneficiar todas as crianças.
- A negação às crianças com necessidades educativas da possibilidade de receberem o ensino a que têm direito, no mesmo espaço que as outras crianças, colide com os seus direitos civis.

Por sua vez, Ainscow (1995), considera que para uma escola se movimentar no sentido da inclusão, tem de reunir estas seis condições:

- Liderança eficaz do órgão de direcção da escola, capaz de dar uma resposta às necessidades de todos os alunos.
- Professores sensibilizados e apostados em ajudar todas as crianças a aprender.
- A certeza de que todos os alunos podem ter sucesso.
- Recursos para apoiar todos os elementos da equipa de trabalho.
- Capacidade para proporcionar uma grande variedade de oportunidades curriculares a todas as crianças.

- Procedimentos sistemáticos de avaliação do processo educativo.

Considerando que:

A filosofia inclusiva engloba todo o sistema educativo, e baseando-se na crença de que todas as crianças podem aprender e atingir os objectivos propostos. A ideia será que embora seja importante reflectirmos sobre o local onde os alunos NEE são ensinados, não devemos esquecer, que importante é reflectir sobre como os alunos com NEE são ensinados. De nada serve um aluno com NEE estar numa classe regular, se as suas necessidades académicas, sociais e emocionais, não estiverem a ser tidas em consideração. (Martins, 2009, p. 13)

Em face do exposto, constata-se que a escola inclusiva implica novas competências e novas atitudes dos profissionais da educação, sendo, para tal, necessário mudanças conceptuais e estruturais, na forma como a escola responde à diversidade.

A filosofia da inclusão é hoje um desafio colocado à escola, aos professores e à sociedade. Só uma escola inclusiva permite o desenvolvimento e a formação global de todos em condições de igualdade de oportunidades, no respeito pela diferença e autonomia individuais. Para ter êxito, a filosofia da inclusão, que num sentido mais abrangente, “pretende fomentar uma educação de qualidade para todos, requer um conjunto de medidas que se prendam não só com a forma como o ensino deve ser ministrado, mas também, e sobretudo como o aluno é visto e valorizado no seu conjunto” (Correia & Martins, 2000, p. 25).

Reflexões em torno da escola inclusiva

A Conferência de Salamanca sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade, em Junho de 1994, deu origem à Declaração de Salamanca sobre Princípios, Política e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Desta forma é com esta Declaração que o conceito de Inclusão Educacional ganha relevância e consistência em Portugal. Este documento merece especial destaque, na dimensão dos direitos que aprofundamos, pois tendo sido aprovado por representantes de 92 governos e 25 organizações internacionais, enquadrou a filosofia inclusiva e a legislação nos países subscritores, nos quais Portugal se integra.

No início desta Declaração faz-se uma referência específica a documentos anteriores relativos aos Direitos de todas as pessoas à educação, reafirmando os seus princípios, nomeadamente:

- O direito à educação de todos os indivíduos, tal como está escrito na Declaração Universal dos Direitos do Homem (1948);
- A garantia dada pela comunidade mundial na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, de 1990, de assegurar esse direito independentemente das diferenças individuais;
- As Normas das Nações Unidas sobre a Igualdade de Oportunidades para as Pessoas com Deficiência (1993), as quais exortam os Estados a assegurarem que a educação das pessoas com deficiência faça parte integrante do sistema educativo.

A Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) recomenda a todos os países que sigam a filosofia da escola inclusiva como sendo a melhor forma de promover a solidariedade entre os alunos com NEE e os seus colegas.

Neste sentido, a inclusão exige uma reestruturação da escola e do currículo, de forma a permitir a todos os alunos uma aprendizagem partilhada. Correia (2003), faz alusão a esta temática, referindo que “o conceito de inclusão, ou seja, a inserção do aluno com NEE, em termos físicos sociais e académicos nas escolas regulares, ultrapassa em muito o conceito de integração” (p. 11), assumindo decisivamente que

a heterogeneidade que existe entre os alunos é um factor muito positivo, permitindo o desenvolvimento de comunidades escolares mais ricas e profícuas. A inclusão procura, assim, levar o aluno com NEE às escolas regulares e, sempre que possível, às classes regulares onde, por direito, deve receber todos os serviços adequados às suas características e necessidades. (Correia, 2003, p.11)

Na Declaração de Salamanca, para além dos princípios ao nível dos direitos e deveres, já referenciados, há também a preocupação em definir conceitos e em fornecer um guia para planear a actuação no domínio das NEE, que se materializa no seu enquadramento de acção. No artigo 18º deste enquadramento de acção afirma-se que “a política educativa, a todos os níveis, do local ao nacional, deverá estipular que uma criança com deficiência frequente a escola do seu bairro, ou seja, a que frequentaria se não tivesse deficiência” (UNESCO, 1994,p. 17). Este é um aspecto fulcral no conceito de inclusão, como nos sublinha Correia (2003):

O conceito de inclusão não deve ser inflexível, mas deve permitir que um conjunto de acções seja considerado sempre que a situação o exija, importa perceber, no entanto, que ele nasce com um fim, o de inserir crianças com NEE severas nas classes do ensino regular das suas residências. Ao afastarmo-nos desta perspectiva (...) podemos estar a subverter o espírito do conceito e, conseqüentemente, a esquecermo-nos cada vez mais da criança com NEE. (p. 16)

Esta declaração de princípio assenta na convicção de que os sistemas escolares e as escolas têm de aprender a responder a todas as crianças, incluindo aquelas que têm NEE severas, de forma a garantir o seu sucesso, e na concepção de que a escola deverá tornar-se veículo de mudança, actuando como promotor de uma sociedade inclusiva. Também Nielsen (1999), define inclusão como “o atendimento a alunos com NEE nas escolas das suas residências e, sempre que possível, nas classes regulares dessas mesmas escolas.

Freire (2008), por seu turno, refere que a inclusão é um movimento educacional, mas também social e político, pois defende o direito de todos os indivíduos participarem, de uma forma consciente e responsável, na sociedade de que fazem parte, e de serem aceites e respeitados naquilo que os diferencia dos outros no contexto educacional. Vem também defender o direito de todos os alunos desenvolverem e concretizarem as suas potencialidades, bem como de se apropriarem das competências que lhes permitam exercer o seu direito de cidadania, através de uma educação de qualidade, que foi talhada tendo em conta as suas necessidades e características.

É também uma escola inclusiva, aquela que é capaz de olhar para a diferença de cada um como uma mais-valia e essa diferença servir para um enriquecimento do grupo e de cada um em particular. Numa escola inclusiva todos são diferentes e esta diferença deve ser canalizada para se criarem ambientes estimulantes de aprendizagens, (Sanches, 2001), mas também não se pode esquecer que é co-responsável pelo sucesso e pelo insucesso de cada um dos seus alunos, que tem de os incluir, ou seja é responsável pela criação de condições necessárias à viabilização do processo de aprendizagem” p. 90, numa perspectiva de qualidade. Logo, a escola inclusiva deve propiciar a partilha de um espaço com todos e para todos, num clima de cooperação e de co-responsabilização de cada um em relação à comunidade, e da comunidade em relação a cada um. Em suma, ”somos todos nós e cada um a cooperar

para uma escola mais justa, mais humana em que cada um tem um espaço e um tempo que são seus para usufruir e partilhar” (Sanchez, 2001, p. 93).

Na perspectiva de Rodrigues (2000), pese embora a educação inclusiva seja a evolução da escola integradora, o autor considera a educação inclusiva como

uma ruptura, um corte, com os valores da educação tradicional. A educação inclusiva assume-se como respeitadora das culturas, das capacidades de evolução de todos os alunos. A educação inclusiva aposta na escola como comunidade educativa, defende um ambiente de aprendizagem diferenciado e de qualidade para todos os alunos. É uma escola que reconhece as diferenças, trabalha com elas para o desenvolvimento e dá-lhes um sentido, uma dignidade e uma funcionalidade. (p. 10)

Analisando o modelo educativo nacional, Rodrigues (2001) salienta que o modelo de escola inclusiva adoptado em Portugal, nomeadamente após a publicação do Decreto-Lei nº 319/91, de 23 de Agosto, tornou a escola pública portuguesa contraditória no que diz respeito à inclusão. Se por um lado, se incluem alunos com NEE e alunos sem NEE, esta classificação leva a uma clara desigualdade de oportunidades. Aqueles alunos cujas dificuldades entram no âmbito das deficiências (motores, sensoriais, cognitivas), têm direito a um apoio especializado com condições especiais de acesso ao currículo e, conseqüentemente, à possibilidade de sucesso escolar. O outro grupo, ainda que, recorrentemente, encontremos nele alunos com dificuldades de aprendizagem, problemas de comportamento, dificuldades resultantes de provirem de minorias étnicas, ou de países estrangeiros, não têm direito a condições especiais de acesso ao currículo e continuam a ser esquecidos e muitas vezes marginalizados (Rodrigues, (2001), o que nos remete para um conceito polifacetado de inclusão, uma vez que a inclusão educacional não pode ser dissociada da inclusão social. Como afirma Rodrigues (2001), “não é possível conceber a escola inclusiva num “mar social” de exclusões” (p. 9).

Quando falamos em escola inclusiva, associamo-la de imediato, à criança com NEE. E de facto, é legítimo pensarmos nos alunos NEE, mas para além destes devemos também pensar em cada um dos alunos que frequentam a mesma comunidade escolar. É válido pensarmos que uma escola só será verdadeiramente inclusiva, quando desenvolver uma educação adequada à totalidade dos seus alunos. Nesta perspectiva advogo a ideia defendida por Correia (2003 a) ao conceber a escola inclusiva, como um local onde “toda a criança é respeitada e encorajada a aprender até

ao limite das suas capacidades” (p. 12); e como um espaço onde todos os alunos se sintam bem e valorizam extremamente a componente atitudinal e relacional, ((Stainback & Stainback, 2008), de tal forma que nenhum aluno se sinta excluído.

Desta forma, a inclusão constitui um direito fundamental e, enquanto direito fundamental, não pode ser negado a nenhum grupo social (Costa, 1999). De facto, para Costa (1999), “a educação inclusiva não se justifica hoje simplesmente porque é eficaz, (...) porque corresponde ao desejo dos pais. Embora todas estas sejam vantagens inegáveis, a razão última que a baseia consiste na defesa do direito de plena dignidade da criança como ser humano, livre e igual em direitos e dignidade (p. 25).

Correia (2004), refere que a inclusão será “a inserção ou a colocação do aluno com NEE na classe regular, onde, sempre que possível, deve receber todos os serviços adequados, contando-se para este fim, com um apoio adequado (e.g., de outros técnicos, pais, etc.) às suas características e necessidades”(p. 16).

Nesta linha de pensamento Correia (2004), propõe um “continuum de serviços educativos” a que denomina de “inclusão progressiva”, o qual tem como linha de base a severidade da problemática da criança com NEE. Assim, (ver Figura 1) traça três planos de inclusão que vão desde a inclusão limitada até à inclusão total, tendo em conta não só as características e necessidades do aluno com NEE, mas também outros factores, como os recursos humanos e materiais existentes, o relacionamento entre o professor do ensino regular e o professor da educação especial, a participação dos pais, os apoios prestados por outros serviços, a formação do professor e de outros agentes educativos. Este modelo destaca a noção de meio menos restritivo possível.

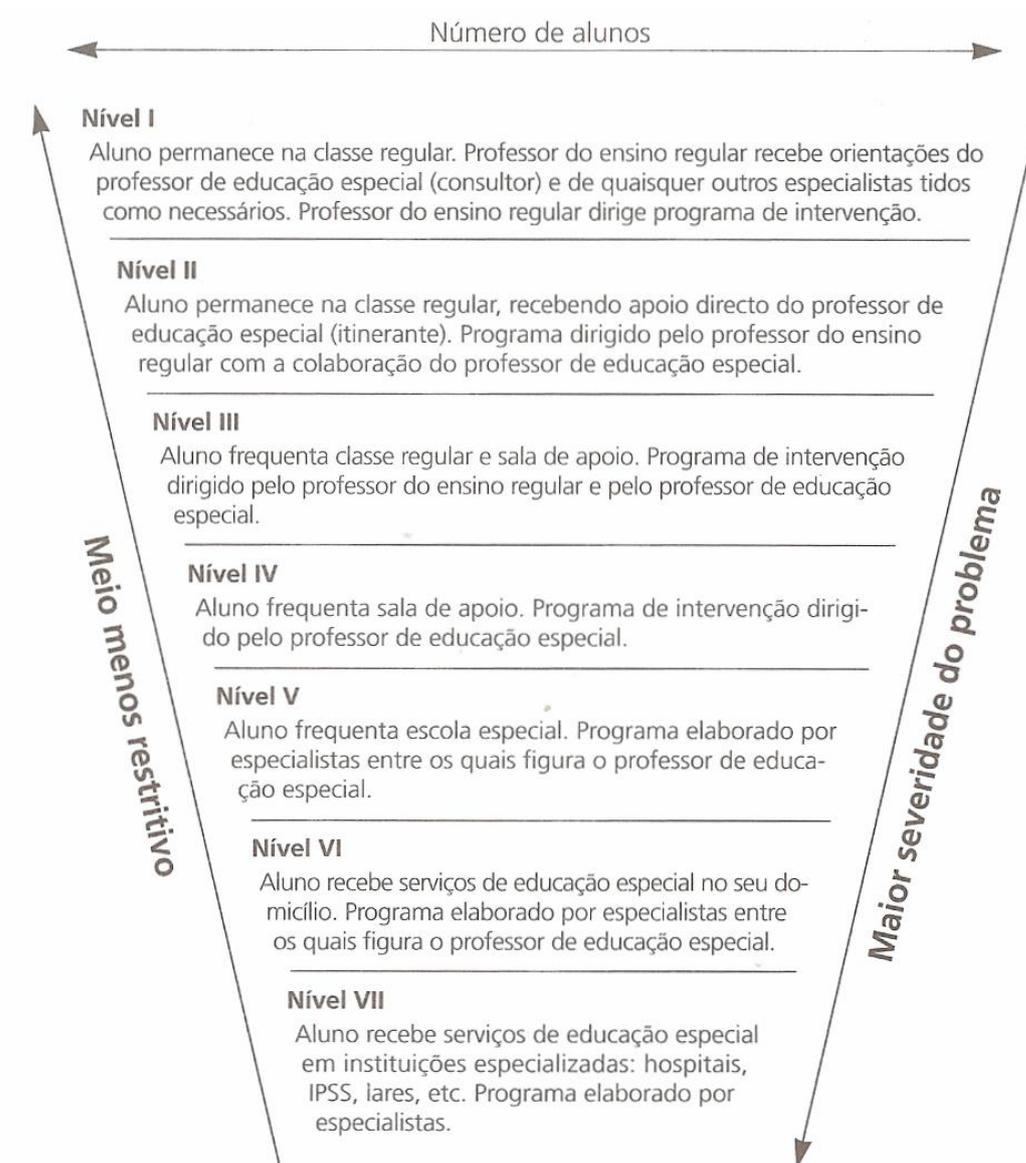


Figura 1 – Cascata de Serviços Educativos (Correia, 1997, p. 67).

À medida que a severidade da problemática do aluno diminui, aumentam as actividades participadas.

A maioria dos alunos com NEE ligeiras/moderadas, devem ser incluídos no nível I, isto é inclusão total; no nível II, inclusão moderada, serão incluídos aqueles alunos com situações moderadas/severas e que de certa forma requeiram algumas práticas excepcionais; o nível três, inclusão limitada, destinar-se-á a um número muito diminuto de alunos, isto é para situações severas que assim o exijam.

Depois deste enquadramento teórico relativo ao conceito de inclusão, a partir da bibliografia de referência, convém lembrar que a inclusão não significa tratar a todos como igual, anulando as diferenças de cada um. A diversidade é um elemento enriquecedor para a aprendizagem. Neste seguimento os intervenientes no processo educativo devem perceber, identificar e saber lidar com a diferença.

E termino esta secção com um excerto de Peixoto (2006), que referindo-se ao projecto da educação inclusiva, escreve: "Nós acreditamos que não é fácil realizar este projecto, que ele ainda se encontra no mundo da utopia, mas estamos convictos que no amanhã teremos uma «Escola inclusiva», para podermos sonhar com outra utopia: a do «Mundo Inclusivo» ". (p. 39). A construção do processo de inclusão merece ser mais do que fruto da boa vontade dos seus intervenientes, cabe a cada um de nós contribuir com a nossa parte.

Diferentes pontos de vista sobre a inclusão e a inclusão total

Analisando o discurso de vários autores consagrados, no domínio da inclusão e da educação especial, verificamos que as suas convicções apontam em sentidos diferentes: aqueles que são defensores da denominada inclusão total, e os que a questionam. É minha pretensão tornar visível, as posições de alguns investigadores no âmbito desta temática que defendem a denominada Inclusão total – em que inclusão significa atender, a tempo inteiro, todos os alunos na classe regular, mesmo os que apresentam NEE severas, com a prestação de serviços e apoios suplementares adequados na classe regular; e a posição dos que questionam se o melhor atendimento para crianças com NEE, sobretudo considerando as NEE severas, será a classe regular, e que consideram que a investigação a este nível é ainda inconclusiva.

Esta é uma temática, cuja problemática, ou cujo dilema, está longe de obter consensos, existindo críticas quer por parte dos educadores, quer por parte dos investigadores ligados à área da educação.

Banerji e Dailey (1995) referenciados por Camisão (2005), referem que tanto proponentes como críticos da inclusão educativa, advogam a falta de evidências empíricas que documente fielmente os efeitos da inclusão. No entanto, quer uns, quer outros, encontram resultados que sustentam os seus pontos de vista. Vários são os

autores que advogam a inclusão total, como por exemplo, Gordon Porter, Margaret Wang, Susan Stainback e William Stainback. Estes autores defendem o atendimento educacional dos alunos com NEE nas classes regulares, a tempo inteiro. Outros há, que são apologistas de uma “posição mais moderada, admitindo que a classe regular não será a modalidade de atendimento ideal para alguns alunos, pelo menos a tempo inteiro” como é o caso de Lieberman (1996), Correia (1997), e Kauffman (2002), citados em Correia (2003b, p. 15).

Mel Ainscow é um dos autores europeus que mais se destaca como defensor da inclusão total. Um ano após a Declaração de Salamanca, Ainscow (2000) salienta a passagem da ideia de integração para a de inclusão, reforçando a ideia de reestruturação das escolas de modo a que estas possam responder às necessidades de todas as crianças. Para a concretização de tal objectivo, centra a sua reflexão em dois pilares:

- professores, e a forma como estes podem ser ajudados a assegurar uma aprendizagem para todos os alunos;
- escola, e a forma como esta pode ser reestruturada para desta forma apoiar os professores neste processo.

Ainscow e Ferreira (2003), salientam o facto de ser necessário “transformar o sistema regular de ensino de forma a aumentar a sua capacidade para responder a todos os estudantes” (p. 106). Fazem ainda alusão ao facto de o conceito de inclusão, bem como todos aqueles conceitos que por inerência lhe estão associados, serem de alguma forma confusos e sugerem uma conceptualização mais abrangente e novos pressupostos para a educação inclusiva. Segundo estes mesmos autores é necessária uma mudança de paradigma:

Manter a forte ligação entre a educação especial e a educação inclusiva, ignorar as questões macrossociais e defender a pessoa com deficiência separadamente da defesa de um sistema Educacional de qualidade para todos, em nossa visão, só retardará ainda mais as mudanças relevantes para o desenvolvimento da inclusão em cada país. (...) Considerar a inclusão, um movimento que luta e defende principalmente os direitos das pessoas com deficiência, é reduzi-lo à insignificância social e desvalorizá-lo enquanto recurso de mudanças sociais. (p. 114)

Desta forma, evidenciam uma abordagem da inclusão educacional contextualizada no domínio da inclusão social.

Stainback e Stainback (2008) definem escola inclusiva como aquela que educa todos os alunos em sala de aula regulares, o que

significa que todos os alunos recebem oportunidades educacionais adequadas, que são desafiadoras, porém ajustadas às suas capacidades e necessidades; e recebem todo o apoio e ajuda de que eles ou os seus professores possam, da mesma forma, necessitar para alcançar sucesso nas principais actividades. (p. XI)

No entanto, salientam que uma escola inclusiva vai além da classe, descrevendo-a como um lugar do qual todos sentem fazer parte, em que todos são aceites, onde todos ajudam e são ajudados pelos seus colegas e por outros membros da comunidade escolar, para que as suas necessidades educacionais sejam satisfeitas. Stainback, Stainback e Karagiannis (2008), advogam que:

A educação é uma questão de direitos humanos, e os indivíduos com deficiência devem fazer parte das escolas, as quais devem modificar o seu funcionamento para incluir todos os alunos. Esta mensagem foi claramente transmitida pela Conferência Mundial de 1994 da UNESCO sobre necessidades educativas especiais (...).Num sentido mais amplo, o ensino inclusivo é a prática da inclusão de todos - independentemente do seu talento, deficiência, origem socioeconómica ou origem cultural - em escolas e salas de aulas provedoras, onde todas as necessidades dos alunos são satisfeitas. (p. 21)

Segundo os mesmos autores, os alunos terão maiores benefícios quando incluídos em salas onde haja vários níveis de deficiência pois “aprendem mais em ambientes integrados onde lhes são proporcionadas experiências e apoio educacionais adequados do que quando estão em ambientes segregados” (p. 22).

Em contrapartida a esta posição algo radical, existem investigadores que criticam abertamente esta posição. Neste patamar, coloca-se Correia (2008) referindo que “o movimento da inclusão se apoia num conceito que deve considerar, em primeiro lugar, as capacidades e as necessidades dos alunos com NEE” (p. 18), sugerindo desta forma um modelo eficaz à diversidade, partindo do pressuposto que o aluno com NEE se deve manter na classe regular, admitindo um conjunto de opções em que seja favorável ao aluno o apoio fora da classe regular (Correia, 2003). Salienta a este propósito o referido autor, que o conceito de inclusão, “não deve ser tido como um

conceito inflexível, mas deve permitir que um conjunto de opções seja considerado sempre que a situação o exija” (Correia, 1999,p. 34). E a este propósito afirma:

Somos pela inserção do aluno com NEE, mesmo com NEE severas, na classe regular, sempre que possível, mas acreditamos também na salvaguarda dos seus direitos, que pode ser posta em causa, caso não se respeitem as características individuais e as necessidades específicas desse mesmo aluno. Tais características e necessidades específicas podem fazer com que a sua permanência a tempo inteiro na classe regular não seja a modalidade de atendimento mais eficaz. (p.34)

Correia (1999) refere ainda que, o ”princípio da inclusão só pode ter sucesso se, em primeiro lugar, os cidadãos o compreenderem e o aceitarem como um princípio cujas vantagens a todos beneficia” (p. 41).

Para além de Correia, também Mary Warnock, mentora do termo NEE, no designado “Warnock Report”, questiona a implementação actual do conceito de inclusão. Em 1978, o relatório Warnock propôs uma nova concepção educativa. Os objectivos educacionais deveriam ser os mesmos quer se tratassem de alunos com ou sem NEE. Este relatório perspectivou a educação especial de uma forma muito abrangente. Nesse sentido, a resposta à necessidade educativa da criança não deveria estar relacionada com um rótulo, mas sim com um relatório pormenorizado em que estivessem descritas as suas necessidades educativas das crianças.

O relatório Warnock considerava que as escolas especiais poderiam continuar a educar as crianças com NEE severas ou profundas e também, poderiam assumir novos papéis, como transformar-se em centros de recurso, locais de formação especializada para formação contínua, e como centros de apoio às práticas educativas das escolas regulares. Para surpresa de muitos, Mary Warnock veio anunciar em 2005 que tinha alterado os seus pontos de vista relativamente ao facto de algumas crianças com NEE serem colocadas em escolas regulares. Tudo estaria bem se estivessem a usufruir de um atendimento especializado. Mas não. Mary Warnock compreendeu que estes alunos eram simplesmente colocados nas escolas públicas, mas sem os recursos humanos e materiais necessários. Desta forma os alunos não podem evoluir. A concepção teórica tão bem articulada acabava na prática por não funcionar pois tanto as escolas, como as autoridades se demitiam das suas responsabilidades (Gomes, 2009). Esta distância entre a conceptualização do modelo de escola inclusiva e a

aplicação no terreno, que Correia (2005) considera como um “legado desastroso”, acaba por prejudicar, sobretudo, as crianças e adolescentes com NEE.

Lieberman (1996), citado por Martins (2009), considera que

em termos emocionais, os aspectos a favor da inclusão total são muito poderosos e difíceis de pôr em causa, porque nem sempre podem ser tratados de forma racional. Ser contra a inclusão total, como política pública, como política educacional, ou como política de escola, não significa, no entanto ser a favor da exclusão. Significa sim, ser a favor da hipótese de escolha. Uma coisa é defender-se a colocação de um aluno com NEE severas numa classe regular, outra muito diferente é fechar todos os serviços especializados, por estes se caracterizarem por uma certa segregação. (s/ p)

Segundo Correia (2003):

O conceito de inclusão não deve ser tido como um conceito inflexível, mas deve permitir que um conjunto de opções seja considerado sempre que a situação o exija, importando perceber, no entanto, que ele nasce com um fim, o de inserir crianças com NEE severas nas escolas de ensino regular das suas residências. Ao afastarmo-nos desta perspectiva (...) podemos estar a subverter o espírito do conceito e, conseqüentemente, a esquecermo-nos cada vez mais da criança com NEE (p. 16).

Isto serve de referência para que os sistemas escolares e as escolas aprendam a responder a todas as crianças, incluindo aquelas que são objecto deste estudo, crianças com NEE severas, de forma a garantir o seu sucesso, e na concepção de que a escola deverá ser um referencial de mudança, actuando como promotora de uma escola inclusiva.

Também Rief e Heimburge (2000) expressam sérias reservas quanto ao atendimento de alunos com NEE, em tempo integral na sala do regular. Nesta lógica de raciocínio esclarecem que:

não é nossa intenção deixar implicado que todas as crianças - incluindo as que apresentam deficiências mais severas - podem ser ensinadas eficazmente na sala de aula do regular. Acreditamos num leque alargado de serviços e opções de colocação para alunos com necessidades educativas especiais. Nem todos os alunos são capazes de funcionar numa sala de aula do regular, mesmo com o máximo de apoio por parte da educação especial. (p.15)

Correia (2006), refere que “os discípulos da inclusão total parecem querer embrulhar-se cada vez mais no seu dogmatismo, tentando impor uma interpretação do conceito que em nada favorece os interesses dos alunos NEE e das suas famílias” (p. 3).

Em face do exposto, podemos constatar que cada um dos intervenientes neste palco educativo, quer defensores, quer opositores da integração e da inclusão, tentam encontrar resultados para fundamentarem os seus pontos de vista, no entanto esta investigação tem-se revelado algo contraditória (Lipsky & Gartner, 1997a; Salend, 1998, citados por Martins, 2006).

Há situações em que a dúvida permanece quanto ao melhor local de atendimento para crianças com NEE severas; contudo todos estão de acordo num ponto: para que a inclusão seja um sucesso é imperiosa uma reorganização do atendimento prestado nas escolas regulares.

CAPÍTULO II

ORGANIZAÇÃO DA INTERVENÇÃO EDUCATIVA PARA ALUNOS COM NEE SEVERAS

O papel do docente de educação especial vs ensino regular na inclusão de alunos com NEE

A aceitação de uma escola mais inclusiva, que compreenda a diversidade, exige professores preparados, de forma a melhorar as condições de aprendizagem, mas também aptos a promover a participação activa e motivadora dos seus alunos. Correia e Martins (2000), consideram que em todo este processo, os professores desempenham um papel fulcral, pois as suas atitudes “podem contribuir em muito para a implementação de práticas educacionais inovadoras e, conseqüentemente, para o sucesso de todos os alunos” (p. 18).

Efectivamente, em todo o processo educativo e ainda mais quando se trata da educação especial, e de alunos com NEE integrados nas classes regulares, o professor tem que assumir o papel central, o que, na óptica de Porter (1997), faz com que seja fundamental que o professor acredite e seja capaz de aceitar a responsabilidade do progresso de todos os alunos. Segundo este autor, a investigação demonstra claramente que as atitudes e as expectativas dos professores têm um impacto significativo no auto-conceito e no sucesso dos alunos. Desta forma, o professor desempenha um papel importante na criação de ambientes educacionais positivos e enriquecedores e as suas atitudes e práticas pedagógicas podem interferir positivamente na inclusão de alunos com NEE na escola. O professor deve ser um modelo para os alunos, proporcionando-lhes um ambiente acolhedor, que suscite o aumento das interacções entre alunos sem NEE e alunos com NEE (Correia, 2003).

O papel do professor da educação especial sofreu também algumas alterações no contexto da organização escolar. Sendo um professor especializado, as suas

funções tornaram-se cada vez mais de consultoria, como que um recurso de toda a escola e da acção docente, e menos de apoio directo aos alunos.

A redefinição do papel do professor de educação especial assenta primordialmente no apoio à escola no seu conjunto, um recurso da escola, produzindo acções ao nível dos órgãos de gestão e coordenação, apoiando o professor do grupo e a auxiliar da acção educativa, promovendo acções de supervisão, mas também exercendo funções do ensino directo e de apoio às crianças na globalidade (Porter, 1997).

Tradicionalmente, o papel do professor de educação especial era centrado na criança com NEE e a sua intervenção assumia um carácter remediativo. As teorias e práticas inclusivas, redefinem o papel do professor de educação especial, transformando-o num especialista de métodos e recursos, com funções de consultoria ao professor do ensino regular, à turma, à escola e ao agrupamento (Ainscow, 1997). Então, o professor de educação especial deverá "ter junto dos restantes professores um papel essencialmente pedagógico e não servir de professor substituto, de psicólogo ou de assistente social" (Sanches, 1995, p. 69).

Ao professor de educação especial exige-se que desempenhe uma função pedagógica educativa alargada e muito diversificada, contemplando a área científica e relacional, e que, segundo Correia (2003), "hoje em dia, deve prestar um apoio muito mais indirecto (de consultoria a professores e pais, de cooperação no ensino), do que directo, ao aluno, quando se trata de responder com eficácia às necessidades dos alunos com NEE" (p. 37).

Na perspectiva de "Escola Para Todos", Ainscow e Porter (1997), referem que, aos professores do ensino regular e de educação especial exige-se-lhes uma responsabilidade partilhada, em virtude de se pensar que cabe à escola, no seu todo, a resposta eficaz às necessidades da criança com NEE. Pressupõem-se, pois, papéis activos na construção do processo de desenvolvimento e crescimento da criança, que traduzam uma variação nas funções e práticas educativas, no sentido de detectar algum possível desfasamento no desenvolvimento, que deverá ser atendido com práticas educativas eficazes na sala de aula, a fim de evitar o futuro insucesso escolar. As funções destes docentes passam, ainda, pelo planeamento e desenvolvimento programáticos, pela implementação do programa educativo individual (PEI), por

colaboração em serviços de avaliação e de orientação, pela promoção de acções de supervisão, de comunicação e coordenação, mas também por acções de ensino directo com os alunos.

Segundo Correia (2003 a), o professor de educação especial deve:

Modificar (adequar) o currículo comum para facilitar a aprendizagem da criança com NEE; Propor ajuda suplementar e serviços de que o aluno necessite para ter sucesso na sala e fora dela; Alterar as avaliações para que o aluno possa vir a mostrar o que aprendeu; Estar ao corrente dos outros aspectos do ensino individualizado que possam responder às necessidades do aluno. (p. 37)

No tocante ao desempenho profissional, segundo o mesmo autor, deve o docente de educação especial:

Colaborar com o professor da turma (ensino em cooperação); Efectuar trabalho de consultoria (a professores, pais, outros profissionais de educação); Fazer planificações em conjunto com professores de turma; Trabalhar directamente com o aluno com NEE (sala de aula, ou de apoio a tempo parcial, se determinado no PEI do aluno). (p. 37)

Por força das novas exigências que são adstritas ao professor de educação especial, segundo Fonseca (1997), para a educação especial devem ser recrutados os professores e os técnicos mais competentes científica e pedagogicamente, na medida em lhes vão ser exigidas competências, respostas, a complexas necessidades, nomeadamente, acções de diagnóstico, planeamento curricular, definição de metodologias pedagógicas, domínio de conhecimentos técnicos para a utilização de vários processos de informação, uso de competências administrativas, mas também abertura ao envolvimento pessoal e espírito de tolerância, bem como o bom domínio de relações públicas, a fim trabalhar em grupo com autoridades diversas (educativas, municipais, de saúde, entre outras), serviços especializados, bem como para um atendimento muito estreito com os pais e encarregados de educação.

O professor do ensino regular é, assim, considerado um recurso importante no ensino destes alunos. Isto implica que os docentes da educação especial, em particular, devem estar abertos à permanente actualização dos seus conhecimentos e competências, pois como refere Martins (1991), citado por Carvalho e Peixoto (2000), o que está em causa “é o fazer fazendo, o buscar constantemente o aperfeiçoamento, não baixar os braços em nome da força das inércias” (p. 78).

Esta atitude, inerente a todos os docentes, de todos os graus de ensino, e em todos os processos educativos, justifica-se cada vez mais, pois como refere Rodrigues (2001), numa perspectiva de escola inclusiva, pois que a inclusão não será uma realidade nas nossas escolas, sem que todos os professores a assumam e, como tal, não só os especializados em educação especial, desenvolvam competências suficientes para ensinar todos os alunos. A integração/inclusão dos alunos com NEE, cada vez mais assumida, nas turmas do ensino regular, obriga, necessariamente, à aquisição de conhecimentos para lidar com estes alunos, por todos os professores. A formação em educação especial, ou a aquisição de competências para a trabalhar, ou até acções de sensibilização para esta realidade, ajudará todos os professores a ter uma mais profícua actuação com estes alunos, que cada vez mais nos aparecerão dentro da sala de aula.

Só assim se conseguirá que o professor esteja sensibilizado para estar atento a todos os alunos, pois só a partir desta consciencialização, as estratégias do professor permitirão o acesso às aprendizagens a todos os alunos, como também conseguirá promover o sucesso, mediante uma maior individualização de cada um, respeitando assim as diferenças, e compreendendo a diversidade do Sistema Educativo, pois como referem Stainback e Stainback (2008), não é suficiente considerar na educação especial um ensino individual. Para se consagrar verdadeiramente a educação inclusiva é preciso que os professores tenham consciência da diversidade dos alunos que compõem o seu grupo turma e que isso obriga a que a diferenciação pedagógica tenha de ser constante e adaptada ao momento do aluno, ou seja, importa readaptar os conteúdos e estratégias, em qualquer momento, sempre que o aluno demonstre necessidade. Todavia a intervenção pedagógica deve compreender muitas adaptações curriculares, de modo a conseguir os objectivos de participação e inclusão social do processo ensino/aprendizagem. Por este motivo, tais alunos põem à prova as capacidades dos professores, pois são múltiplas e diversificadas as respostas que obtém às estratégias definidas, enquanto uns alunos necessitam de mais tempo para interiorizar as aprendizagens, outros obrigam à adaptação de outras medidas de apoios educativos, outros alunos revelam-se impacientes face às actividades propostas ou, mesmo, adoptam comportamentos mais desajustados, que dificultam o acto pedagógico no seio do grupo turma.

Para melhorar a qualidade dos professores, no que respeita à sua qualificação mas também ao seu desempenho, no sentido de melhorar a qualidade das suas respostas às necessidades individuais dos alunos, é necessário promover, como refere Morgado (2003), a aquisição de atitudes que assentem na rigorosa e completa avaliação das necessidades dos alunos, numa planificação de intervenção educativa adequada, no ajustar do nível de diferenciação das práticas pedagógicas. Com tais atitudes se promoverá efectivamente uma educação inclusiva, que respeite o direito à educação e à equidade de todos os alunos, que se centra numa adequação apropriada a cada aluno. A educação inclusiva requer, ainda, uma qualificação acrescida dos professores do ensino regular, dos professores de apoio educativo, que permitam uma educação de qualidade capaz de contemplar todos os alunos.

Neste desiderato, consideramos também que é importante o trabalho cooperativo dos docentes. Esta ideia é também defendida por Rodrigues (1998) que salienta a importância da colaboração do professor do ensino regular com o professor de apoio educativo, no sentido de promover respostas educativas de qualidade, atendendo à diversidade existente nos grupos escolares. Este manifesta a importância e pertinência na formação de professores neste âmbito. Não esqueçamos, como refere Correia (2003b), o facto de o professor criar diferentes expectativas relativamente a cada aluno, o que poderá influenciar a atitude destes. Como tal, segundo esta teoria, os alunos determinam o seu desempenho de acordo com as expectativas que o professor demonstra em relação ao seu desempenho. Daí a necessidade de uma melhoria nos processos de formação de todos os professores, no sentido de sensibilização para a inclusão, de melhorar as suas competências para lidar com a inclusão, de forma que as expectativas que o professor deposita no acto educativo sejam as mais positivas possíveis, para daí obter também as respostas mais positivas possíveis, por parte dos seus alunos.

Considerando que a diversidade faz parte de uma educação inclusiva, que actualmente deve ser praticada nas escolas, o professor deve aceitar e acreditar nos alunos com NEE, tendo sempre presente que estes também são alunos das suas turmas, e como tal devem seguir currículos capazes de responder às suas necessidades, sem contudo se tornarem demasiado fáceis nem inalcançáveis, de modo a provocar um sentimento de desmotivação nos alunos e de impotência e desconforto nos professores

Sintetizando, apresento, ao abrigo da actual legislação em vigor, Decreto -Lei nº 3/2008 de 7 de Janeiro, as competências do docente da educação especial:

- Participar no processo de avaliação da criança ou jovem referenciada para a educação especial.
- Elaborar, conjuntamente com os serviços de psicologia, o relatório técnico-pedagógico decorrente do processo de avaliação.
- Indicar os apoios especializados, as adequações a efectuar no processo ensino-aprendizagem ou as tecnologias de apoio de que o aluno deva beneficiar.
- Encaminhar, juntamente com os serviços de psicologia, os alunos que não apresentando necessidades educativas que justifiquem a intervenção dos serviços de educação especial, possam beneficiar de outros apoios disponibilizados pela escola que melhor se adequem à sua situação específica.
- Participar na elaboração do programa Educativo Individual e do plano de transição.
- Participar na elaboração do relatório circunstanciado do PEI no final do ano lectivo.
- Lecionar as áreas curriculares específicas (leitura e escrita em Braille, orientação e mobilidade, treino de visão, actividade motora adaptada, língua gestual portuguesa (L1), português segunda língua (L2), língua estrangeira escrita (L3), no âmbito das adequações curriculares individuais e os conteúdos curriculares a desenvolver no âmbito do currículo específico individual (autonomia pessoal e social, actividades de cariz funcional centradas nos contextos de vida, comunicação para a vida pós-laboral.
- Utilizar as tecnologias de apoio consideradas necessárias, de modo a melhorar a funcionalidade e a reduzir a incapacidade do aluno.

Já no que respeita ao educador de infância, ao docente do 1º ciclo ou ao director de turma, são, de acordo com o mesmo articulado legal, suas competências:

- Coordenar a elaboração do PEI
- Participar na elaboração do relatório circunstanciado do PEI no final do ano lectivo.
- Prestar apoio pedagógico personalizado ao nível do reforço das estratégias, dos conteúdos e das competências e aptidões envolvidas na aprendizagem.
- Colaborar na implementação das medidas educativas decorrentes da adequação do processo de ensino e aprendizagem, que visam promover a aprendizagem e a participação dos alunos com necessidades educativas especiais de carácter permanente.

O professor de educação especial é, pelo que se apresenta, um motor essencial para a construção de uma escola inclusiva. Este grupo disciplinar [educação especial] deve continuar a promover dentro das escolas, enquanto não se aposta numa maior sensibilização e formação dos docentes em geral para esta realidade, acções com vista a eliminar uma segregação e uma visão clínica de educação destes alunos, sendo por isso essencial que a função do professor de educação especial continue a ser desempenhada por profissionais habilitados para a docência. Só os professores conseguirão, com a sua atitude, criar ambientes e estratégias que beneficiem a aprendizagem de todos os alunos, adoptando atitudes positivas e conscientes, perante a responsabilidade na eficácia do processo ensino/aprendizagem. A inclusão constrói-se na sala de aula, através das transformações ao currículo, ao ensino e à organização da escola. O professor da educação especial deve ser o principal agente desta mudança.

Desta forma, importa que o professor esteja atento a todos os seus alunos para que não só permita a todos o acesso às aprendizagens, como também consiga promover o sucesso, mediante a individualidade de cada um, respeitando assim as diferenças na diversidade do sistema educativo.

A diversidade como factor de enriquecimento

Se a globalização em que presentemente se vive, contribui para um maior contacto com o diferente e, por via disso, para a percepção de que a diversidade pode ser um factor de enriquecimento pessoal e social, Serrano (2007) defende, que neste contexto, “a coexistência da diversidade humana nos mesmos espaços, incluindo-se, nestes, a escola” (p. 54), leva a “aprender a conviver com o diferente”, sendo esta realidade um “imperativo educativo premente e cujo impacto se afigura crucial para a qualidade de vida das futuras gerações” (p. 54). Também Rodrigues (2001) refere que actualmente a diversidade e a diferença são considerados valores positivos e importantes para o progresso, contudo, nem sempre assim foi, pois no passado as sociedades admitiam a diferença como uma ameaça e até uma auto-exclusão, como foi referido no primeiro capítulo deste trabalho.

Na escola, em virtude dos progressos verificados nos esforços de escolarização de toda a população em idade escolar, mas também face à modernização e à adopção de um modelo de escola para todos, que pressupõe escolas inclusivas, a população escolar tem-se revelado cada vez mais heterogénea. Esta heterogeneidade social – cada vez mais aceite – é transportada para a escola. Beneficiam as crianças, anteriormente discriminadas – que aprendem, mas também se integram perfeitamente na escola e, por via disso, na sociedade. Beneficia, no entanto, toda a comunidade escolar, uma vez que, neste aspecto, a diversidade fortalece a turma e proporciona a todos, maiores oportunidades para a aprendizagem (Stainback, S. & Stainback, W., 2008).

Stainback e Stainback (2008), citando Barth (1990), descrevem da seguinte maneira o valor da diversidade:

Eu preferiria que meus filhos frequentassem uma escola em que as diferenças fossem observadas, valorizadas e celebradas como coisas boas, como oportunidades para a aprendizagem. A pergunta com que tantos educadores estão é: “Quais são os limites da diversidade além dos quais o comportamento é inaceitável?”...Mas a questão que eu gostaria de ver formulada com mais frequência é: “Como podemos fazer um uso consciente e deliberado das diferenças de classe social, género, idade, capacidade, raça e interesse como recursos para a aprendizagem?”...As diferenças encerram grandes oportunidades para a aprendizagem. Elas oferecem um recurso livre, abundante e renovável. Eu gostaria de ver nossa compulsão para eliminar as diferenças

substituídas por um enfoque igualmente insistente em se fazer uso dessas diferenças para melhorar as escolas. O que é importante sobre as pessoas – e sobre as escolas – é o que é diferente, não o que é igual. (pp.514-515)

O respeito pela diversidade e pela diferença, o caminhar ao encontro dos interesses, das características sócio-culturais e pessoais dos diferentes tipos de alunos promove uma maior participação na construção do saber, no desenvolvimento global e no fortalecimento da consciência dos seus direitos como cidadãos. Esta perspectiva começa também a aplicar-se às pessoas com necessidades especiais, no sentido de as considerar como parte integrante da comunidade, desempenhando funções sociais válidas e valorizadas.

Também Sanches (2001), considera a diversidade como uma mais-valia para o processo de desenvolvimento humano, tendo como pilares sentimentos de amizade, de partilha, de participação de todos os elementos envolvidos no processo de ensino aprendizagem, preconizando que todos os alunos se desenvolvam e atinjam o mais alto nível de sucesso (Morgado, 2004). Procura-se actualmente que a diversidade seja entendida num clima de pesquisa e de intervenção, como um recurso e não como um obstáculo (Cortesão 2001), pelo que “o professor deverá diversificar e flexibilizar as suas opções considerando não só as diferenças entre os alunos, mas também os diferentes objectivos intelectuais” (Morgado, 2004, p. 87). Contudo, isto não tem sido fácil, pois o sistema educativo tem vivido numa encruzilhada de dilemas e contradições, isolado da sociedade, que tendia a reproduzir um modelo educativo baseado na homogeneização e na utilização e aplicação de procedimentos de hierarquização, classificação, diferenciação e selecção do aluno (Jiménez Y Vilá, 1999). Tudo isto traduzia-se, em práticas educativas que se contradizem com o modelo de sociedade democrática.

A diferença não é o oposto de normal, como refere Marques (2001) e a escola já há muito que tem em si incutida esta noção, havendo abertura para a ideia de uma educação de qualidade para todos. Mas também todos sabemos que essa escola de qualidade para todos, só o será, quando todos, e digo todos, sem excepção, reconhecermos e valorizarmos a diferença, como um elemento enriquecedor para todos. Nesta perspectiva, podemos afirmar que incluir é garantir uma educação de qualidade para todos, integrados no seu grupo de pertença, no seu quotidiano escolar e comunitário, tornando-se então numa questão de justiça e de igualdade social.

Felizmente, já vão longe os tempos do conceito de aluno-médio ou aluno-padrão. A massificação do ensino que foi surgindo com a escolaridade obrigatória, contribuiu para o eliminar. Uma vez que a heterogeneidade da sociedade se foi reportando para os estabelecimentos de ensino, alunos de várias classes sociais, com experiências e valores diferenciados, surgem na população das escolas, e estas são obrigadas a adaptar-se à nova realidade, sendo necessário promover uma diferenciação nos processos de ensino, pois já não é concebível ensinar todos os alunos da mesma forma, considerando-os a todos como alunos-padrão, sem evidenciar as suas diferenças. O “tamanho único para todos”, não tem mais cabimento neste tipo de situações. Logo o conceito de inclusão tem, nesta perspectiva, um significado bem mais lato, pois não se reporta ao acto educativo mas também se centra em perspectivas socioculturais (Rodrigues, 2001). Neste sentido, o referido autor refere que numa escola inclusiva a diversidade não só diz respeito a alunos com necessidades especiais, como também a alunos sem necessidades especiais, sendo mais acentuada no grupo de alunos com necessidades especiais.

Nesta perspectiva, para que seja possível atender à diversidade, não basta dotar as escolas com os materiais necessários, adaptar o currículo, ou alterar a organização escolar. Também se exige que o professor não ignore a diversidade existente na escola e pelo contrário, promova aprendizagens significativas e adequadas a cada aluno, de forma a promover o sucesso de todos, independentemente das suas origens. Ao professor do ensino regular exige-se que crie condições de aprendizagem adequadas para todos os alunos, pensando “na forma como pode interessar [o aluno] nas tarefas propostas, como poderá mobilizar a sua curiosidade, como poderá inseri-lo em estimulantes trabalhos de grupo e em projectos que o ajudem a prender a atenção e a desenvolver as suas capacidades de aprendizagem” (Costa, 1998, p. 64).

Arranz, Palomares e Pescador (1999), referem que numerosos estudos, evidenciados nos últimos tempos, sobre a escola inclusiva, que pretendem educar na e para a diversidade, consideram os aspectos humanos e profissionais, como elementos fundamentais neste processo. Tais estudos têm considerado que os objectivos da escola inclusiva devem sustentar a questão dos recursos humanos. Como tal, também, deve ser evidenciada a capacidade dos professores desempenharem um trabalho cooperativo, uma organização flexível do ensino, e, sobretudo, o compromisso pessoal perante uma concepção de escola aberta à diversidade. É que a diversidade que existe

entre os alunos pode ser considerada a vários níveis (Leite & Madureira, 2003): sociocultural, estilos de aprendizagem, tipo de inteligência, bem como os processos de resolução de problemas e de realização das tarefas. Dependendo dos casos, a diferenciação pedagógica, decorrente da diversidade, pode ir desde a diversificação de estratégias de ensino, até à aplicação de currículos individuais, recorrendo a sistemas específicos de apoio e de ensino próprios, consoante a situação de cada aluno que pode ser originária de várias causas: diferentes interesses, capacidades e predisposições, frequência escolar ou através da acumulação de diferentes ritmos de aprendizagem dos alunos.

Apesar da aceitação da diversidade e da tendência para ser cada vez mais significativa, Cortesão (2001) refere que esta é muitas vezes ignorada, porque se apresenta como um desafio nada fácil de se concretizar para a escola e para o professor. Desta forma, quer uma, quer outro, apresentando este “olhar daltónico” perante a diversidade, poderão contribuir para o insucesso escolar dos alunos. Para que tal não aconteça e para se conseguir dar uma resposta cabal e eficaz à diversidade dos alunos com que nos deparamos, a escola e os professores devem consciencializar-se da necessidade de criar estratégias de ensino diversificadas, diferentes situações de aprendizagem, tudo isto num clima de cooperação e ajuda entre os vários intervenientes no processo educativo do aluno. Só assim se conseguiria que cada um dos alunos possa encontrar “pontos de referência significativos e vias de acesso próprias para a sua aprendizagem” (Cortesão, 2001, p. 98), e se consegue uma verdadeira escola de qualidade, em que se “celebre a diversidade de todos os seus membros e se use como alavanca essencial da aprendizagem e vida na escola” (Rodrigues, 2005, p. 7).

A organização das respostas educativas para alunos com NEE severas

O aluno com NEE severas é só mais um dos elementos que compõem a população escolar. Desta forma a escola fica mais enriquecida ao contactar com a pluralidade e variedade dos seus alunos, quer pelo desafio que se impõe e que a obrigará a crescer, quer pela necessidade de implementar mudanças metodológicas e organizativas, que permitirão um ambiente educativo mais rico e adequado a todos os

alunos. A escola deve, pois, aceitar as diferenças e apoiar as aprendizagens procurando promover uma educação diferenciada (Freire, 2008).

A organização da resposta educativa para alunos com NEE/NEE severas e concomitantemente de carácter prolongado deve ser encarada no âmbito de uma gestão curricular flexível que permita uma progressiva adequação do currículo nacional ao contexto de cada escola, de cada turma e de cada aluno em particular. Assim, para estes alunos, as modificações a introduzir nos respectivos processos de ensino/aprendizagem irão inserir-se, por um lado, no âmbito das estratégias de diferenciação pedagógica e, por outro, na introdução de medidas do regime educativo especial, as quais implicam, necessariamente, modificações mais profundas no currículo comum. Estas modificações podem traduzir-se em adequações ligeiras ao nível da organização e disposição do espaço, até adequações mais profundas ao nível dos objectivos e conteúdos, passando por adaptações ao nível das estratégias e das actividades a desenvolver, dos recursos educativos a afectar, dos momentos, formas e critérios de avaliação a utilizar e a estruturação do tempo dedicado às aprendizagens (Madureira & Leite, 2003).

No que respeita a objectivos e conteúdos, penso que será a este nível que se vão exigir alterações mais profundas no currículo comum, podendo mesmo, no caso dos alunos com NEE severas, traduzir-se na substituição, eliminação e/ou introdução de objectivos e conteúdos, pelo que, por vezes, se torna necessário recorrer a outro tipo de currículos para estruturar a resposta educativa ao aluno. E neste campo, deparamo-nos com dois tipos de currículos: os currículos de modelo desenvolvimentalista e os currículos de modelo funcional (Brown, 1979, citado por Costa, 1996).

Um sistema educativo que permita currículos diferenciados, pressupõe que se estabeleçam formas de organização, de acordo com a autonomia de cada uma das escolas, de forma a que cada escola se possa organizar, face à necessidade de proporcionar às crianças com NEE, um atendimento no meio o menos restritivo possível.

Mercer (1991), citado por Correia, (1999) refere que

o conceito de meio o menos restritivo possível significa, pois, a selecção do ambiente educativo mais apropriado para que a criança possa desfrutar de aprendizagem que possibilite o máximo progresso no mínimo de tempo; baseia-se ainda na premissa de que a colocação conjunta de crianças com NEE e

crianças normais propicia um melhor desenvolvimento social e acadêmico para as primeiras e reduz o estigma derivado do facto de ser educado em ambientes segregados. (p. 66)

Segundo Deno (1971), citado por Correia (1999), o “atendimento a alunos com NEE deve ser feito, partindo-se da classe regular (meio menos restritivo possível), até ao *cuidado total* (meio mais restritivo) ” (p. 65). Partindo de uma pirâmide invertida imperfeita, aparece representada uma continuidade de serviços (ver Figura 2). Assim, a “ base da pirâmide significa uma mais ampla colocação de crianças na classe regular (maior integração, meio mais restritivo) e o seu progressivo *afunilamento*, o decréscimo ou redução de crianças que requerem meios mais restritivos, intensos e especializados (maior severidade do problema) ” (Correia, 1999, p. 66).

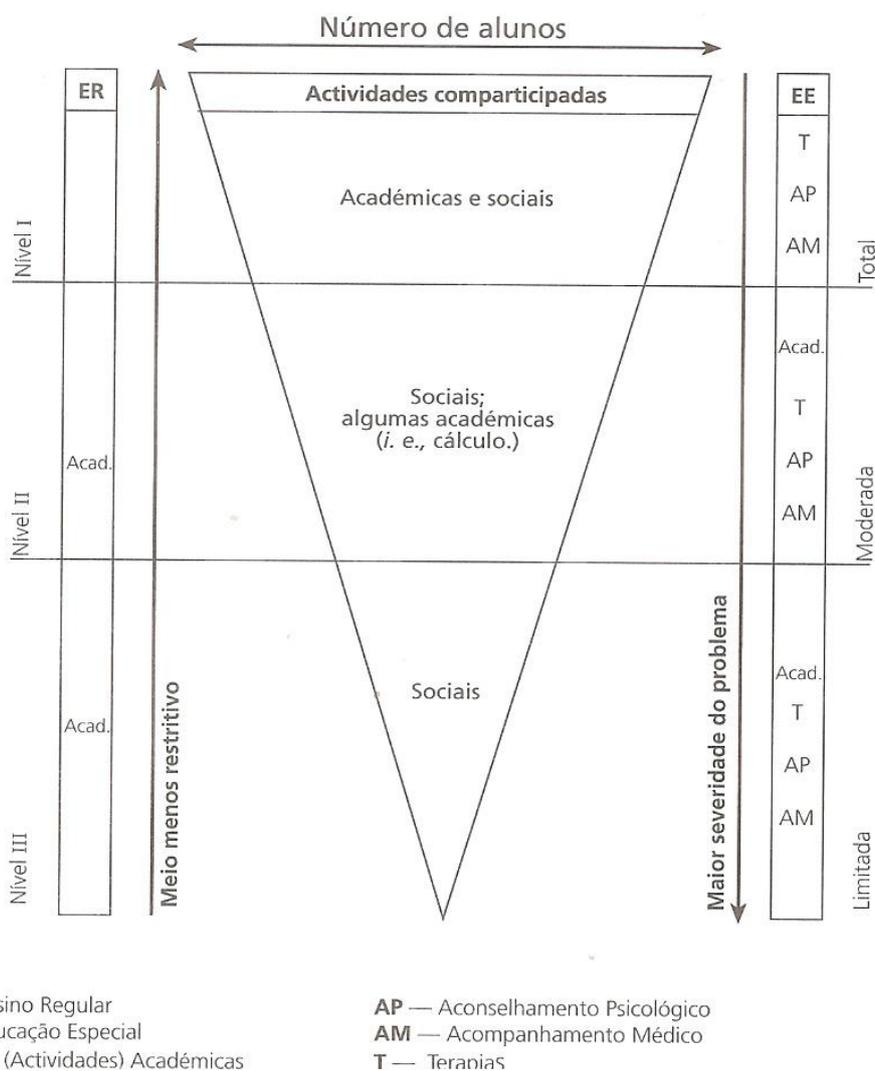


Figura 2 – Modelo de inclusão progressiva (Correia, 1997, p. 39).

O objectivo será que a criança faça a passagem de um meio mais restritivo para um meio menos restritivo, logo que sejam alcançados os objectivos definidos para tal.

Nesta sequência, “os objectivos definidos e os resultados alcançados devem ser avaliados periodicamente por professores, pais, órgãos de gestão da escola. Uma reavaliação da criança pode, obviamente, significar uma tomada de decisão sobre uma nova colocação. O conceito de continuidade de serviços é flexível e permite movimentos da criança de um para outro nível, de acordo com as suas necessidades educativas de momento” (Correia, 1999, p. 67).

A diferenciação pedagógica deve ser outro dos aspectos a considerar quando falamos de atendimento das crianças com NEE severas. Neste caso concreto, a atitude do professor deve reflectir uma pedagogia diferenciada, capaz de responder à diversidade de necessidades, comportamentos, interesses e experiências que cada aluno apresenta. Desta forma, deve o professor promover estratégias de ambientes de ensino diferenciados que facilitem a aprendizagem por todos os alunos, independentemente das suas diferenças, quer sejam elas a nível social, económico, cultural, mental ou físico.

Cadima, Gregório, Pires, Ortega e Horta (1997), consideram que “é necessário que a criança ou jovem sinta um clima securizante, para que de facto se possa entregar à descoberta e participação nas vertentes cognitiva e social. Criar tal clima, passa pelo reconhecimento, por parte do professor, do aluno enquanto pessoa, com um determinado património sócio-cultural, com os seus interesses, necessidades, saberes, experiências e dificuldades” (p. 13). Assim, “Diferenciar o ensino passa por organizar as actividades e as interacções, de modo a que cada aluno seja frequentemente confrontado com situações didácticas enriquecedoras, tendo em conta as suas características e necessidades pessoais” p. 13. Para isso, as escolas devem estar preparadas para proporcionar a estas crianças as melhores condições, por forma, a que a inclusão seja um dado adquirido. Assim, a participação da comunidade educativa e a organização da escola, nos seus variados aspectos, como a liderança, o clima e a comunicação poderão constituir-se como fundamentais neste processo de atendimento a crianças com NEE severas.

Toda esta dinâmica exige do professor do ensino regular e do professor da educação especial, uma planificação conjunta e antecipada, partindo do pressuposto de que os alunos com NEE severas podem participar em actividades do currículo, ainda que a um nível diferente dos restantes alunos. Desta forma é fundamental o

trabalho entre os vários intervenientes no processo educativo de que destaque os pais, professores, terapeutas, psicólogos, entre outros. Só com um trabalho em equipa a orientação dos alunos será mais rica e profícua, o que só será possível com uma organização da escola que o promova, o que para Ainscow (1997), é um factor de especial relevo na escola inclusiva e consequentemente no atendimento das crianças com NEE.

Posto isto, convém referir que as teorias e práticas inclusivas implicam uma grande mudança conceptual e estrutural, que passa por uma nova forma, de não só conceber a escola, como também de conceber a diferença. Só desta forma podemos visionar a diferença como uma mais-valia, como uma oportunidade de desenvolvimento (Morato, 2003).

Embora as orientações pedagógicas actuais apontem, segundo Peixoto (2006), para “um modelo de escola a que se convencionou chamar ‘inclusiva’, há ainda um longo caminho a percorrer para que este modelo seja uma realidade “ e para que não seja somente uma “utopia do século XXI ” (p. 35).

Modelo de Atendimento à Diversidade (MAD)

Focalizando-nos no apoio que a escola deve proporcionar ao atendimento de alunos com Necessidades Educativas Especiais significativas, e apoio este que deve ser prestado quer por professores da turma, quer pelos serviços de educação especial, coadjuvados por um conjunto de outros recursos nomeadamente psicólogos terapeutas, poder-se-ão apontar algumas indicações/recomendações que possibilitem uma educação apropriada às capacidades e necessidades dos alunos com necessidades educativas significativas, bem como permita responder de uma forma positiva e eficaz a todos os alunos (Correia, 2008). Todos os alunos são diferentes, daí que as propostas curriculares tenham que estar de acordo com as respectivas potencialidades e limitações. Neste contexto, Correia (1997) propõe um *Modelo de Atendimento à Diversidade (MAD)*, que dá ênfase à importância da observação e avaliação dos alunos e dos seus ambientes de aprendizagem, com o fim de se verificar onde se enquadram as suas características e onde se situam as suas necessidades, bem como as dos ambientes onde interagem. É neste contexto e através do MAD, que

se responde com eficácia as necessidades dos alunos com NEE, assim como lhes permite uma aprendizagem em conjunto com os seus pares sem NEE, pois defende o atendimento do aluno com NEE na classe regular, mas admite, quando o sucesso escolar (académico e social) não puder ser assegurado na mesma, a possibilidade de um *continuum* educacional, definindo-se a modalidade de atendimento dos alunos com base no seu programa educativo individualizado. Segue-se de forma esquemática o Modelo de Atendimento à Diversidade (ver Figura 3).

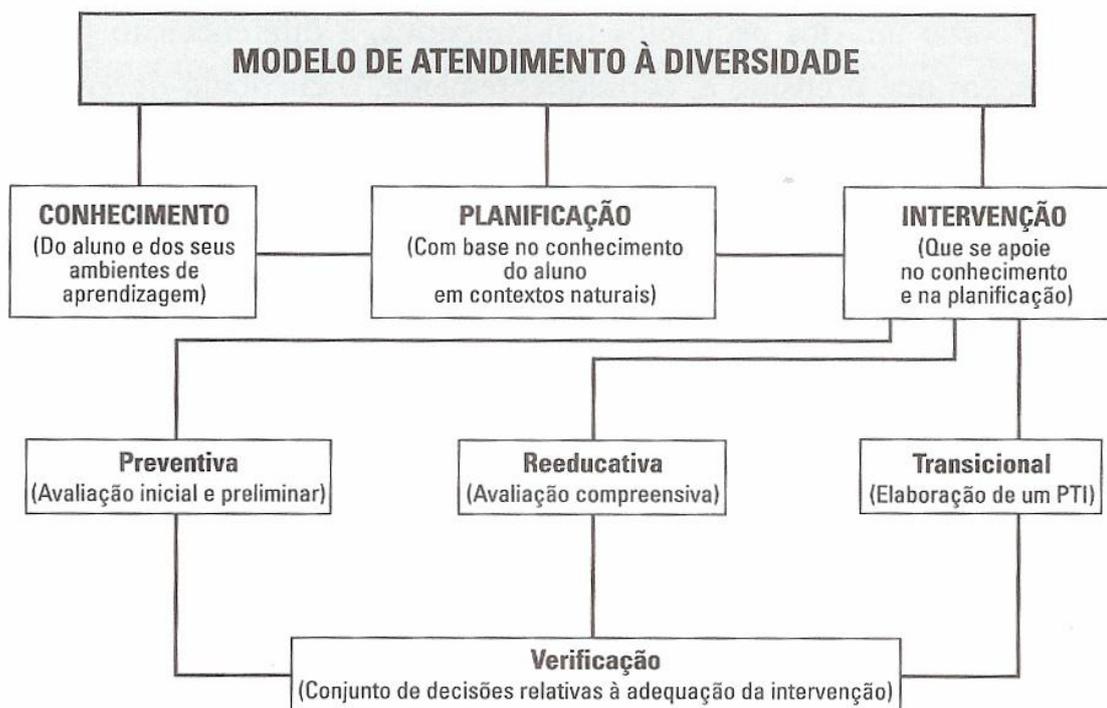


Figura 3. Modelo de Atendimento à Diversidade (Correia, 2008, p. 36).

Segundo Correia (2002), o Modelo de Atendimento à Diversidade (MAD) tem por bases quatro componentes essenciais:

uma que diz respeito ao **conhecimento**, do aluno e dos ambientes de aprendizagem; outra que se refere a uma **planificação** apropriada, com base nesse conhecimento; uma outra que se relaciona com a **intervenção** adequada que se apoie nas características e necessidades do aluno e dos ambientes onde ele interage (conhecimento) e numa listagem coerente de objectivos curriculares (planificação) e ainda uma outra que diz respeito à **reavaliação**, ou seja a um conjunto de decisões que digam respeito à adequação da programação delineada para o aluno. (p. 9)

Este modelo, como acabei de referir, inclui quatro componentes: a primeira que diz respeito ao conhecimento do aluno e dos seus ambientes de aprendizagem; a

segunda refere-se à planificação, com base no conhecimento do aluno em contextos naturais; a terceira diz respeito às intervenções, apoiada no conhecimento e planificação; e por último a verificação, que consiste num conjunto de decisões relativas à adequação da intervenção.

Destinando-se a potenciar um processo que possa levar a um conjunto de intervenções educativas eficazes para os alunos com necessidades especiais (NE), incluindo Correia (1997) aqui, os alunos em risco educacional, com NEE e sobredotação, o MAD procura proporcionar uma intervenção o mais precoce possível, logo que o aluno começa a experimentar problemas nas suas aprendizagens, certificando-se de que este recebe “apoios adequados baseados no uso de estratégias baseadas na investigação” (Correia, 2008, p. 29).

As várias medidas apresentadas, entre outras que se possam adicionar, são fundamentais para que se comece uma mudança de atitudes, de disposições e de compromissos em torno da inclusão.

Correia (2008) chama a atenção para que “o movimento da inclusão se apoia num conceito que deve considerar, em primeiro lugar, as capacidades e as necessidades dos alunos com NEE” (p. 13), propondo um modelo de atendimento cuja finalidade visa, justamente, procurar dar uma resposta de atendimento eficaz à diversidade, partindo do pressuposto de que o aluno com NEE deve manter-se na classe regular, embora admita que se poderão considerar um conjunto de opções que levam a um apoio fora da classe regular, sempre que a situação o exija (Correia, 2003, p. 23).

CAPÍTULO III

METODOLOGIA

Neste capítulo apresento os procedimentos metodológicos que serviram de alicerce à realização deste estudo, iniciando com uma abordagem sobre o desenho da investigação que foi utilizado. Posteriormente, faço uma descrição dos participantes, referindo as suas características, os procedimentos que estiveram na base da sua selecção e a localização geográfica e contextual onde se desenvolveu o estudo. Faço ainda alusão ao instrumento de recolha de dados, bem como a técnica que utilizei para a análise dos dados, à forma como mantive a confidencialidade dos participantes e quais os critérios de confiança que utilizei para dar credibilidade a este estudo. Por último, descrevo a forma como apresentarei os resultados deste estudo.

Caracterização de um estudo qualitativo

A problemática central deste estudo é conhecer, explorar e perceber as perspectivas de professores do primeiro e segundo ciclos do Ensino Básico relativamente à inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais severas nas classes regulares. Assim, na elaboração deste projecto de investigação, tive em linha de conta aquilo que Bell (1997) preconiza:

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

Para a compreensão e descrição do fenómeno a estudar “a abordagem adoptada e os métodos de recolha de informação seleccionados dependerão da natureza do estudo e do tipo de informação que se pretende obter” (Bell, 1997, p. 20), pelo que, penso que a metodologia qualitativa se apresenta a mais adequada, uma vez

que a investigação se desenvolve no âmbito da educação, e é essencialmente orientada para compreender atitudes, comportamentos e acções sociais, do ponto de vista dos participantes (Silva, 2005).

Qualquer estudo no âmbito das ciências da educação requer uma prudente selecção de métodos e definição rigorosa da metodologia. Na realização desta investigação optei por uma metodologia de natureza qualitativa, substanciada pela pesquisa bibliográfica e pela utilização de entrevistas semi-estruturadas. Na opção por esta metodologia considerei que “os métodos qualitativos ajustam-se melhor à tendência que a pessoa, enquanto instrumento de recolha de dados, tem para usar actividades humanas tais como ver, ouvir ou ler, ou em particular entrevistar, observar ou explorar documentos e registos” (Lincoln & Guba, 1985, citados por Martins, 2006, p. 166).

Considerei que neste estudo o método qualitativo é aquele que melhor se adequa, uma vez que possibilita a produção de um estudo compreensivo e interpretativo da prática discursiva acerca da problemática da inclusão de crianças com NEE severas nas classes do regular.

Assim, situo-me na perspectiva de Bell (1997), que considera que “os investigadores que adoptam uma perspectiva qualitativa estão mais interessados em compreender as percepções individuais do mundo, procuram compreensão, em vez de análise estatística” (p. 20). De facto, no caso particular deste estudo, decidi pôr em prática uma metodologia qualitativa, porque acho ser a que melhor se adequa aos objectivos da investigação. O trabalho enquadra-se num paradigma de investigação interpretativa, no qual a preocupação central não é a confirmação de hipóteses mas a ausculta e a compreensão das percepções de um grupo profissional face a uma determinada situação. Não parto de hipóteses preconcebidas, e enfatizo o raciocínio indutivo, através do qual procuro desenvolver as hipóteses a partir de observações ou de interpretações que vou fazendo (Rodrigues, 2006).

Cientes destes pressupostos, considero que, neste estudo, o referido método de pesquisa é aquele que melhor se lhe adequa, uma vez que nos permite promover um estudo compreensivo e interpretativo da prática discursiva sobre a inclusão de alunos com NEE severas nas classes do regular. Estamos, no entanto, conscientes de que

esta metodologia de investigação é alvo de críticas, sendo conotada com falta de rigor e inconsistência nos materiais recolhidos (Graça, 1997).

Vala (2005), contrapõe afirmando que a análise de conteúdo, valorizada na metodologia qualitativa para se analisar os dados, é hoje uma das técnicas mais comuns na investigação empírica realizada pelas diferentes ciências humanas e sociais. Adicionalmente, refere que a quantificação é sem dúvida uma estratégia cheia de virtualidades, mas não há justificação para não reconhecer os sucessos das investigações de orientação qualitativa. O rigor não é exclusivo da quantificação, nem tão pouco a quantificação garante, por si só, a validade e a fidedignidade que se procura. Em síntese, nesta investigação, segundo postulam Bogdan e Biklen (1994), os requisitos essenciais que tive em conta foram os seguintes:

- A investigação qualitativa é descritiva;
- Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos;
- Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva;
- O significado é de importância vital na abordagem qualitativa.

Na tentativa de fazer um estudo o mais objectivo possível, tentei seguir todos os procedimentos referidos.

Desenho do estudo

Participantes

Participaram neste estudo quatro professores do 1º, 2º e 3º ciclos, com idades compreendidas entre os 27 e os 45 anos. Todos os professores possuem licenciatura. Dois dos professores têm formação em Belas Artes e leccionam disciplinas das áreas de Expressão; os outros dois docentes são professores do 1º ciclo.

Foi meu propósito realizar entrevistas a professores do ensino regular, dos 1º, 2º e 3º ciclos do Ensino Básico que exerçam ou tenham exercido funções lectivas com

alunos com Necessidades Educativas Especiais severas, versando a inclusão dos mesmos nas classes regulares, de forma a conhecer as diferentes perspectivas dos participantes. Na base da selecção dos participantes com base em critérios intencionais tive em conta, não considerações estatísticas, mas sim considerações, informativas (Martins, 2006). Os critérios de selecção dos participantes foram:

- Serem ou terem sido professores em turmas, onde estavam incluídos alunos com NEE severas;
- Encontrarem-se neste momento a leccionar numa das escolas do Agrupamento de Escolas de Amares, distrito de Braga.

Considero que ao seleccionar participantes que vivenciam ou tenham vivenciado situações de inclusão de alunos com NEE severas na classe regular no seu dia-a-dia escolar, por um lado, posso obter informações mais estruturadas e, portanto, mais fidedignas sobre o tema em estudo (Patton, 2002, citado por Martins, 2006); por outro, fruto das suas vivências, estes professores serão capazes de compreensível e abrangentemente, abordar questões relacionadas com o fenómeno em estudo (Creswell, 2002; Krathwohl, 1998; Lincoln & Guba, 1985; Patton, 2002, citados por Martins, 2006).

Contexto onde se realizou o estudo

Para melhor se compreender o trabalho que apresentamos, não posso deixar de caracterizar a realidade social, cultural e económica em que se situa o agrupamento de escolas onde o presente trabalho foi desenvolvido, de uma forma necessariamente breve, e que constitui o fundo estrutural que suporta a organização pedagógica analisada.

Para esta caracterização geográfica e contextual da instituição e do meio em que a mesma está inserida socorri-me, essencialmente, do enquadramento feito pelo Projecto Educativo do Agrupamento de Amares.

Amares é um dos catorze municípios do distrito de Braga. Situado entre as margens dos rios Cávado e Homem. (ver Figura 4)



Figura 4 – Localização do concelho de Amares.

Amares é um município com uma área de 82,0 km², 24 freguesias (ver Figura 5) e com uma população de 18.820 habitantes, em 2002, segundo os dados fornecidos pela Câmara Municipal de Amares.



Figura 5 – Freguesias do concelho de Amares.

O Agrupamento de Escolas de Amares, constituído desde o ano lectivo 1990/1991, é formado por todos os Jardins-de-infância da rede pública, escolas do 1º Ciclo e pela escola básica dos 2º e 3º Ciclos, sede do Agrupamento. No ano lectivo em que se realizou o estudo, o Agrupamento de escolas era frequentado por 500 alunos do pré-escolar, estando sinalizados para a Educação Especial 20 alunos. No 1º ciclo do ensino básico existem 913 alunos, sendo atendidos pelos serviços da educação especial 19 alunos. Frequentam o 2º e 3º ciclos 799 alunos, estando sinalizados para a Educação Especial 35 alunos. Para este universo de alunos abrangidos pelo Decreto-Lei 3/2008, estão colocados 3 professores pertencentes ao quadro da Educação Especial, mais 5 professores, todos eles especializados, o que perfaz um total de 8 professores, para um total de 35 alunos. No domínio da Educação Especial há ainda a referir que neste Agrupamento existe uma Unidade de Apoio Especializada de apoio à multideficiência, com quatro alunos, servindo também, como centro de recursos a duas alunas com NEE severas que frequentam o segundo ciclo do ensino básico.

Os estabelecimentos de educação do Pré-Escolar e do 1º Ciclo estão dispersos por todo o concelho, estando neste momento a rede escolar em reestruturação, de acordo com a carta educativa concelhia. Algumas instalações estão desajustadas para acolher e desenvolver os serviços que o actual conceito «escola» exige (serviços de refeições, espaço para reunião de professores, espaços diferenciados para as actividades de enriquecimento curricular (AEC's), actividades de animação sócio-educativa ou outras.

A rede da educação pré-escolar pertencente ao Agrupamento, de um modo geral, satisfaz a procura da comunidade no que respeita à componente lectiva e actividades de animação sócio-educativa. A maioria funciona em escolas básicas e jardins-de-infância integrados.

Todos os estabelecimentos do 1º ciclo funcionam de acordo com o princípio da escola a tempo inteiro, isto é, das 9.00 horas às 17.30 horas, com Actividades de Enriquecimento Curricular e serviço de almoços. Existe um número elevado de turmas plurianuais em regime de mono docência.

A escola sede do Agrupamento funciona no Lugar das Cerdeirinhas, Ferreiros, Amares. As instalações são manifestamente insuficientes para acolher o elevado número de turmas e serviços. Esta escola, para além das turmas do ensino regular,

tem na sua oferta curricular Cursos de Educação e Formação (CEF) e Cursos de Educação e Formação de Adultos (EFA).

A nível sócio-económico, a realidade das famílias em que desenrola a prática educativa apresenta, sinteticamente, as seguintes características:

- A maioria dos alunos é subsidiada pela Câmara Municipal e pela Acção Social Escolar;
- Existem alunos que não têm asseguradas as necessidades básicas, que apresentam poucos hábitos de higiene, uma alimentação deficiente ou maus hábitos alimentares;
- Existem situações familiares graves devido a condições socio-económicas muito desfavoráveis, resultantes do desemprego, de problemas de álcool e baixas qualificações, entre outros;
- Há um número significativo de alunos com Necessidades Educativas Especiais e Apoio educativo (sendo alguns destes casos sinalizados tardiamente).
- Existência de famílias problemáticas;
- Predomina um nível académico das famílias médio/baixo;
- Pouca responsabilidade no acompanhamento do percurso escolar;
- Insuficiente envolvimento das famílias nas actividades escolares.
- Alguma indiferença e/ou desconhecimento relativamente ao funcionamento da vida da escola nas suas mais diversas vertentes.

No que respeita ao meio em que a escola se insere, apontam-se alguns indicadores que não parecem contribuir positivamente para o desenvolvimento da prática pedagógica:

- Falta de recursos económicos, materiais e culturais;
- Situações de emprego precário e desemprego;
- A dispersão dos diversos estabelecimentos de ensino;

- Inexistência de transporte para a participação em iniciativas e projectos.

Também ao nível da escola se indicam alguns aspectos que influenciam o devir pedagógico. No que concerne à organização pedagógica, podem referir-se:

- Apesar das melhorias, ainda se verifica falta de aproveitamento escolar e situações de abandono;

- Insuficiente articulação curricular e pedagógica;

- Insuficiente número de professores de apoio educativo;

- Insuficientes condições físicas e dificuldades organizacionais que promovam o trabalho em equipa;

- O horário descontinuado das actividades lectivas no 1º ciclo, provocado pelas Actividades de Enriquecimento Curricular (AEC), origina um aumento da inquietude e consequente desconcentração dos alunos;

- Falta de recursos humanos para a substituição do pessoal docente do pré-escolar e 1º ciclo;

- Falta de recursos humanos para a substituição do pessoal não docente;

- Verifica-se ainda um significativo número de alunos com dificuldades de aprendizagem que não são atempadamente objecto de sinalização nem de intervenção ao nível da Educação Especial e dos serviços de psicologia e orientação (SPO).

No que respeita ao trabalho desenvolvido pelos alunos, referem-se:

- Falta de hábitos de trabalho e métodos de estudo, empenho, concentração e responsabilidade;

- Dificuldades em realizar trabalhos de pesquisa com autonomia, sobretudo na selecção e estruturação da informação de acordo com um esquema prévio;

- Poucos hábitos de leitura com reflexo nas competências da escrita, leitura, expressão oral e vocabulário;

- As maiores dificuldades de aprendizagem relacionam-se com as áreas de Matemática, Língua Portuguesa, História e Geografia de Portugal (no 2º ciclo) e Língua Estrangeira (no 3º ciclo);
- Falta de civismo na linguagem, nas regras de convivência e desrespeito pelos espaços exteriores e estruturas de apoio, em especial nos 2º e 3º Ciclos;

Ao nível dos docentes podem também apontar-se um conjunto de ideias fortes que condicionam a sua prática pedagógica e, por isso, influenciam decisivamente o processo educativo:

- Subsistem dificuldades na comunicação entre os diversos membros do corpo docente assim como entre as estruturas a que pertencem;
- Prevalece um estilo de trabalho mais individualizado, em detrimento do trabalho em equipa, dificultado pela falta de espaços e de tempos comuns e excesso de carga burocrática;
- Nos 2º e 3º Ciclos, verificam-se dificuldades na adequação de atitudes e critérios ao nível às características de cada turma;
- Existe mal-estar/angústia face às crescentes competências que os professores devem dominar e desenvolver nos diversos campos (pedagógico, tecnológico, científico e de apoio psicológico, afectivo e social) para responder à enorme diversidade de situações com que se defrontam no quotidiano escolar como educadores;
- Os professores são condicionados por necessidades específicas dos alunos com necessidades Especiais ou provenientes de famílias com problemas económicos e sociais. Consequentemente, consideram que nem sempre têm condições para estimular adequadamente as potencialidades evidenciadas pelos restantes alunos;

No que diz respeito ao pessoal não docente, registe-se:

- O prolongamento das actividades, tornou mais difícil e por vezes insustentável a gestão dos horários do pré-escolar e do 1º ciclo;

- Dificuldades na coordenação e no trabalho em equipa para assegurar a vigilância nos espaços exteriores, o apoio e a limpeza dos blocos, salas de aula e as restantes funções e serviços;
- Carências de formação específica para colmatar as necessidades dos diversos estabelecimentos.

Instrumento de recolha de dados

Tendo por base os métodos de recolha e análise de informação utilizados e os procedimentos técnicos adoptados na investigação, optei por utilizar como instrumento de recolha de dados a entrevista, mais precisamente a entrevista semi-estruturada. Para o efeito elaborei um guião, (ver Anexo1) que teve por objectivo recolher informação, sobre as perspectivas de professores em relação:

- 1- Às dificuldades que sentem, quando leccionam junto de alunos com NEE severas,
- 2- Ao que sentem e como observam o impacto da inclusão na classe regular de alunos com necessidades educativas especiais severas, o impacto nos alunos com NEE severas, nos outros alunos, nos pais, nos professores e, conseqüentemente, na sociedade.
- 3- Às condições que existem ou deveriam existir nas escolas, para que a inclusão de alunos com NEE de carácter severo possa ter sucesso;
- 4- À filosofia inclusiva;
- 5- A formação/ desenvolvimento profissional

Neste âmbito, tentei saber e explorar a opinião dos professores em relação ao sistema educativo português, auscultando-os no sentido de conhecer a realidade dos professores da escola em estudo. Para a realização deste estudo a nível do agrupamento já referido foi feito um pedido de autorização ao Presidente do Conselho Executivo, tendo obtido o seu consentimento (ver Anexo B).

Moser e Kalton (1971), citados por Bell (1997), referem que a entrevista é uma técnica que se traduz por “uma conversa entre entrevistador e entrevistado, que tem o objectivo de extrair determinada informação do entrevistado” (p. 118), sendo que numa entrevista, uma resposta pode sempre ser desenvolvida e clarificada. O investigador, pode então “aprofundar motivos e sentimentos, avaliando a forma como determinada resposta é dada - o tom de voz, a expressão facial, a hesitação” (Bell, 1997, p. 118).

A possibilidade que a entrevista semi-estruturada confere ao entrevistado de falar abertamente, tendo o investigador apenas de direccioná-la no sentido dos objectivos que considera pertinentes para a investigação em curso, mormente clarificar, aprofundar, desenvolver e orientar o diálogo, no sentido de se obter, tanto quanto possível, a informação pretendida, foi um dos factores determinantes que estão na base da opção metodológica tomada. De facto, tal como refere Martins (2000), citando Paton (2002) a entrevista permite a aquisição de dados que

consistem em experiências, opiniões, sentimentos e conhecimentos mencionados em entrevistas, consistem em descrições detalhadas das actividades dos comportamentos, das acções, das interacções das pessoas e dos processos organizacionais, registados em observações, consistem em excertos, citações ou passagens retiradas de vários tipos de documentos. (p.15)

Mas também utilizei a entrevista por esta privilegiar a descrição e análise do objecto em estudo “valorizando a perspectiva dos sujeitos da investigação sem os desenraizar, ou seja, preservando os seus contextos ecológicos naturais” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 16); ou como refere Silva (2005), permite “conhecer o que está para além dos comportamentos, na medida em que projectam as vivências, percepções e interpretações do entrevistado, respeitando os seus quadros de referência, incluindo a linguagem e as estruturas mentais” (p. 113).

Na condução da entrevista semi-estruturada o investigador dispõe de uma série de perguntas (guião), abertas, a propósito das quais é imperativo receber uma informação da parte do entrevistado. Estas perguntas são previamente pensadas ou intencionalmente dirigidas no decurso da entrevista. Torna-se, portanto, lógico que as questões não sejam colocadas necessariamente pela ordem em que aparecem no guião e sob a formulação prevista (Quivy & Champenhoudt, 1995). Considera-se, a entrevista semi-estruturada, aquela que não é nem inteiramente aberta nem encaminhada por um grande número de perguntas precisas, ou seja o investigador tem a função de reencaminhar a entrevista para os objectivos previamente estabelecidos

cada vez que o entrevistado deles se afastar, e de colocar as perguntas às quais o entrevistado não chega por si próprio no momento mais apropriado e de forma tão natural quanto possível. No entender de Biklen e Bogdan (1994), nas entrevistas semi-estruturadas obtém-se a certeza de se conseguirem dados comparáveis entre os vários sujeitos, pese embora se corra o risco de neste tipo de entrevistas se perder a oportunidade de compreender como é que os próprios sujeitos estruturam o tópico, ou a resposta em questão.

Lopes (2005), num estudo desenvolvido sobre a caracterização da acção educativa, utilizando a entrevista como um dos seus instrumentos de estudo, considera que esta é uma das fontes mais importantes para se obter dados que não são visíveis, ou seja, questionando os sujeitos, compreender o que eles pensam sobre as suas práticas, como as organizam e qual o significado que lhes atribuem. Da utilização deste tipo de entrevista, que Quivy e Champenhoudt (1995) consideram como a mais utilizada em investigação social, naturalmente decorrem vantagens e problemas, de que destacam:

- a) Vantagens: O grau de profundidade dos elementos de análise recolhidos. A flexibilidade e a fraca directividade do dispositivo que permite recolher os testemunhos e as interpretações dos interlocutores, respeitando os próprios quadros de referência - a sua linguagem e as suas categorias mentais.
- b) Limites e problemas: O aspecto fundamental é o facto de a flexibilidade do método poder levar a acreditar numa completa espontaneidade do entrevistado e numa total neutralidade do investigador.

Anguera (2001), considera que as desvantagens das entrevistas surgem pelo facto de que os dados que se recolhem consistirem somente em enunciados verbais ou discurso. Embora os relatos verbais na entrevista possam levar à compreensão sobre o seu pensamento acerca de como actuam, é possível que exista um grau de discrepância entre o que os indivíduos dizem e o que realmente pensam.

No sentido de contrariar estas desvantagens, importa que o investigador seja capaz de conduzir a entrevista, direccionando-a e orientando-a para o seu foco de estudo sem menosprezar a opinião do participante, pois será através dela que se desencadeará o estudo interpretativo.

Em síntese, conscientes das adversidades que podem surgir, num estudo com entrevistas semi-estruturadas, e tendo em conta a natureza da minha investigação, reforço a pertinência da aplicação deste tipo de entrevistas na medida em que estas me permitem compreender os quadros conceptuais dos entrevistados, no tocante à inclusão dos alunos com NEE severas nas classes do regular. Paralelamente, tal como referem Quivy e Champenhoudt (1995), estas entrevistas possibilitam um grau de profundidade dos elementos de análise recolhidos e, devido à sua não directividade e flexibilidade, permitem uma autenticidade no que se refere aos discursos dos sujeitos.

Contudo, relativamente a esta última vantagem da aplicação de entrevistas semi-estruturadas importa não confundir flexibilidade com liberdade total. Neste sentido, revela-se de suma importância que o investigador não só elucide devidamente o participante sobre o objecto de estudo, como também, tal como refere Freire (2005), o investigador deve colocar questões que induzam e orientem a resposta do sujeito de modo a que esta se enquadre com os objectivos da investigação. Apesar das entrevistas por mim realizadas, não apresentarem uma estrutura directiva, considereei pertinente organizar um guião, a partir do qual me orientasse. O guião de uma entrevista tem como propósito saber o que pensa o entrevistado, conseguindo através do seu contexto, aceder às suas perspectivas sem influenciar “o seu pensamento de ideias ou opiniões à priori” (Silva, 2005, p. 149).

Aquando da elaboração do guião considereei, alguns pressupostos referidos por Martins (2006), citando Patton (1990), respeitantes aos vários tipos de questões que podem constituir um guião. Desta forma, as questões que mais dizem respeito ao meu projecto de investigação estão relacionadas com as experiências, onde se solicita ao entrevistado uma descrição, em face das experiências e comportamentos vivenciados com estes alunos. São também formuladas questões relativas a opiniões e valores, que nos permitem compreender os processos interpretativos e cognitivos do entrevistado, no que se refere à sua atitude como profissional, bem como questões relacionadas com o conhecimento, nomeadamente quando abordo questões sobre os alunos com NEE severas.

Neste estudo as entrevistas ocorreram entre Abril e Junho de 2009, nas instalações da Escola Básica dos 2º e 3º Ciclos de Amares, para os professores do 2º e 3º Ciclo do Ensino Básico que entrevistei mais precisamente na sala dos Apoios

Educativos, e nas respectivas escolas dos professores do 1º Ciclo, tendo sido objecto de gravação áudio, após autorização prévia de todos os entrevistados. Todo o conteúdo das entrevistas foi transcrito na íntegra, para que posteriormente o texto fosse alvo de análise.

A transcrição das entrevistas realizadas, constitui o material que será submetido à análise de conteúdo, naquilo que Vala (2005) designa por *corpus* de análise.

Procedimentos de redução e análise de dados

Como técnica de análise de dados utilizei a análise de conteúdo, que, segundo Quivy (1995), oferece a oportunidade de tratar de forma organizada informações e testemunhos que apresentam um certo grau de profundidade, através de um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens (Bardin, 2004). A sua intenção é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção ou, eventualmente, de recepção destas mensagens, recorrendo a indicadores quantitativos ou não. O mesmo afirma Vala (2005), quando refere que a finalidade da análise de conteúdo é a realização de inferências sobre as mensagens, a partir da inventariação e da sistematização dos seus conteúdos

A técnica da análise de conteúdo ocupa um lugar cada vez maior na investigação, precisamente porque a sua flexibilidade possibilita o tratamento de forma metódica da informação e testemunhos de complexos e subjectivos, como acontece quando se usa a metodologia das entrevistas semi-estruturadas (Quivy & Campenhout, 1995). Vala (2005) menciona que as operações de análise de conteúdo pressupõem a delimitação dos objectos em conjunto com um quadro de referência teórico, ou seja, a determinação de um *corpus*, a definição de categorias e a definição de unidades de análise. Já Bardin (2004), distingue três fases na análise de conteúdo: 1) a pré-análise; 2) a exploração do material e o tratamento dos resultados; 3) a inferência e a interpretação.

Com base nestes pressupostos teóricos, adoptei os seguintes procedimentos: definição de conteúdos mais relevantes, definição das unidades de contexto e das unidades de registo e processo de categorização.

Na análise de dados, o processo de categorização, representa um aspecto fundamental, na medida em que não se pode aspirar a uma adequada captação da realidade, se não se criarem categorias que a tornem explicável. No entender de Vala (2005), a escolha de categorias pode considerar-se uma fase importante, do ponto de vista do valor substantivo, no entanto a selecção das unidades de análise e sua identificação são consideradas por este como uma tarefa mais complexa para o analista. Tal como refere Martins (2006), citando Patton (2002):

A redução de dados, apresentação de dados e apresentação de conclusões - implica separar a informação que é significativa da que é trivial, identificar padrões temáticos significativos e encontrar a melhor maneira de dar a conhecer o que de essencial foi encontrado, ou seja, implica transformar dados brutos em resultados. (p. 34)

A categorização “é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o género, com os critérios previamente definidos” (Bardin, 2004, p. 111), uma vez que a categorização tem como objectivo principal “fornecer, por condensação, uma representação simplificada dos dados brutos” (p. 112). Vala (2005) complementa ao referir que uma categoria é normalmente denominada por uma palavra-chave que indica a significação fulcral do conceito que se quer aprender.

Na análise de conteúdo, os dados serão analisados indutiva e dedutivamente. A análise indutiva será completada e/ou complementada ao longo do trabalho de investigação com a análise dedutiva. Ao recorrer às entrevistas produzidas como fonte de informação, importa ter presente que as respostas poderão ser afectadas por potenciais enviesamentos decorrentes da consciência que os sujeitos têm de que estão a ser observados, ou testados, dos constrangimentos associados ao papel do entrevistado, da interacção entrevistador/entrevistado (Vala, 2005). A análise de conteúdo pode, assim, ser utilizada como uma técnica não obstrutiva, nomeadamente em estudos de representações sociais, com material recolhido através das entrevistas.

O discurso emitido pelos participantes neste estudo será analisado e segmentado em diferentes categorias. O sistema de categorias foi construído após a revisão bibliográfica, em consonância com as questões orientadoras e os objectivos do meu trabalho. Assim, foram definidas três categorias, primeira categoria de análise: Atendimento na escola, da qual emergem três subcategorias: currículo académico, relação social, e recursos/apoios materiais e humanos, bem como vantagens e

dificuldades sentidas nestes domínios. A segunda categoria consiste na formação sem nenhuma subcategoria. Em relação à terceira categoria de análise, inclusão, foram criadas duas subcategorias: a primeira subcategoria foi o conceito de inclusão em termos pessoais, e em termos de literatura; a outra subcategoria é o impacto vs atitude provocada pela inclusão. Na Figura 6, apresento o sistema de categorias que utilizei neste estudo

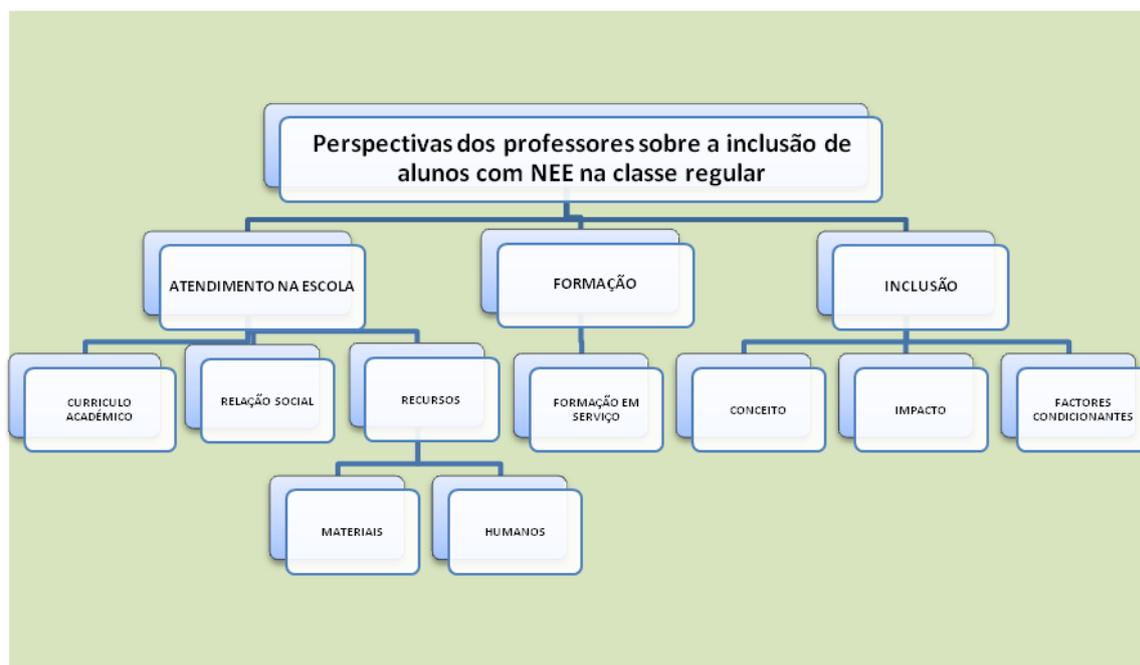


Figura 6 – Sistema de categorias.

Procedimentos de apresentação e discussão de resultados

Procurarei que a transformação dos dados brutos em resultados e conclusões se baseasse no conhecimento, na criatividade, na disciplina científica, na experiência, na reflexão pessoal e no meu trabalho enquanto investigadora, tal como advoga Patton (2002), citado por Martins (2006).

É minha pretensão, efectuar uma apresentação dos resultados, primeiro, por participante; segundo, cruzando toda a informação obtida de acordo com as categorias

de análise definidas, pretendendo estabelecer uma relação congruente entre a literatura consultada, a opinião e percepção de cada participante e a minha interpretação. Finalmente apresentaremos as conclusões a que chegamos com a realização deste trabalho.

Confidencialidade

Merriam (1998) e Patton (2006) citados por Martins (2006), referem que o paradigma naturalista, no qual se insere este estudo, “é considerado altamente intrusivo na medida em que leva o investigador a entrar no mundo onde os participantes vivem e trabalham” (p. 195). Nesta sequência de pensamento, e por uma questão de ética, a investigação que me propus realizar, foi norteadada por um dos princípios básicos da condição humana: o respeito pelo outro; neste caso pelos participantes no meu estudo. Partindo deste princípio, devemos particularizar alguns critérios mais específicos como o anonimato, a confidencialidade e a privacidade dos participantes.

Neste sentido, todas as entrevistas que realizei seguiram um processo assente em certas preocupações: inicialmente foi feita uma apresentação do trabalho, nomeadamente os objectivos, enfatizando a importância dos dados fornecidos pelos entrevistados. Acordei com cada um dos entrevistados, que as entrevistas seriam audiogravadas e posteriormente transcritas, garantindo que o conteúdo das mesmas serviria apenas para a investigação, não sendo estas sujeitas a qualquer tipo de apreciação, garantindo desta forma a sua confidencialidade. As entrevistas decorreram, como já referi, nas respectivas escolas, num ambiente familiar ao professor, para que o entrevistado se sentisse mais confortável e confiante, e tentei manter uma conversa informal para favorecer a espontaneidade e a objectividade das respostas. Procurei evidenciar, sempre uma postura de ouvinte atenta e esforcei-me para não adoptar uma atitude crítica. No sentido de proteger a identificação dos participantes neste estudo, não são referidos os seus nomes, tendo utilizado como tal, pseudónimos.

Agradei a cada um dos intervenientes neste meu projecto de investigação, a preciosa colaboração e comprometi-me a enviar a cada um deles a sua respectiva entrevista transcrita, bem como a dar-lhes conhecimento dos resultados finais deste

meu trabalho. Intenção que, obviamente, dei também a conhecer à direcção do agrupamento, uma vez que o trabalho procura caracterizar um dos vectores que nas escolas ganha cada vez maior acuidade.

Crítérios de confiança

Um aspecto muito importante para a validação do trabalho efectuado, segundo Martins (2006) citando Lincoln e Guba (1985), tem a ver com o estabelecimento de um grau de confiança que permita indicar que os resultados do seu estudo são verdadeiros para os participantes e para o contexto em que o estudo foi realizado.

Para atingir este objectivo, o investigador terá de comprovar junto dos participantes onde obterá os dados, que o estudo a realizar e as conclusões a que chegar será uma reconstrução da realidade observada e analisada; reconhecendo os participantes no estudo, que o estudo apresentado é uma representação fidedigna da realidade em que interagiram. Neste sentido, e de acordo com Lincoln e Guba (1985), citado por Martins (2006), apenas se pode conferir confiança ao estudo, através de técnicas que permitam assegurar credibilidade, transferibilidade, dependência e confirmabilidade.

No sentido de dar credibilidade ao meu estudo, isto é, os resultados que apresento, representarem a realidade estudada, para que desta forma haja correspondência entre a realidade construída na mente dos participantes e a realidade que o investigador construiu. Com este propósito, recorri à validação dos participantes. Todos eles verificaram a transcrição das entrevistas, as categorias as interpretações e as conclusões a que cheguei. Desta forma, os participantes têm a possibilidade de “indicarem se se reconhecem, ou não, nas reconstruções que o investigador fez da sua realidade” (Martins, 2006, p. 207).

Para assegurar a transferibilidade do estudo, Martins (2006), citando Lincoln e Guba (1985), adverte para o uso da descrição detalhada e o diário reflexivo. Neste sentido, e para estabelecer transferibilidade a este estudo, faço uma descrição o mais detalhada possível de todo aquilo que possa ser necessário para se perceberem os resultados.

Seguindo a classificação de Lincoln e Guba (1985), citados por Martins (2006), considera-se como método para assegurar a confirmabilidade e a dependabilidade o diário reflexivo e a auditoria. Neste caso concreto socorri-me do diário reflexivo que funcionou como um tipo de diário, onde ia anotando informações pertinentes, relacionadas com a logística do estudo nomeadamente: locais e horas dos encontros, impressões com que ficava no final das entrevistas, observações esporádicas que ia fazendo, observações feitas pelos participantes no pós entrevista.

CAPÍTULO IV

APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

Neste capítulo, apresento os resultados do estudo que realizei. A apresentação dos mesmos, está organizada neste capítulo em duas partes. A primeira parte é dedicada às perspectivas individuais de cada participante, organizada por categorias comuns a todos, de forma a existir um fio condutor que facilite a compreensão das realidade que encontrei e que possibilite o processo de cruzamento das perspectivas dos quatro participantes neste estudo, a realizar na segunda parte deste capítulo, no sentido de reflectir um todo.

A finalidade deste estudo era conhecer as perspectivas dos participantes, enquanto docentes, quando leccionam nas turmas, em que estão incluídos alunos com NEE severas. Na análise que se segue, procuro reconstruir as perspectivas de cada um.

Apresentação dos resultados: As perspectivas individuais

Laura: “As escolas não estão preparadas para receber alunos com NEE severas”

A pessoa e a professora

Laura tem 40 anos, é professora do 2º Ciclo do Ensino Básico e pertence ao Departamento de Expressões, leccionando a disciplina de Educação Visual e Tecnológica. Já conhecia pessoalmente Laura, pois trabalha no mesmo agrupamento

de escolas onde eu também lecciono. Na escola, Laura destaca-se por ter uma atitude interventiva. Tem uma vasta experiência profissional de 18 anos. O seu contacto com alunos com NEE já é habitual, uma vez que nos últimos dois anos, Laura tem trabalhado com alunos com NEE severas, pois estão incluídos numa das turmas onde lecciona.

Abordei-a num primeiro momento na sala dos professores, dizendo-lhe aquilo que pretendia, e se ela estaria disposta a participar neste meu projecto de investigação. Depois de, em linhas muito gerais, lhe ter dito em que consistiria o trabalho, Laura aceitou de imediato colaborar neste projecto, sem impor qualquer tipo de limitação. Agendamos um novo encontro, tendo este decorrido na sala dos Apoios Educativos da escola, local onde decorreu a entrevista. A entrevista ocorreu no dia 26 de Abril de 2009.

Laura é uma professora que fala com entusiasmo, e nota-se pela sua postura que é uma pessoa que se distingue pela sua simpatia e cordialidade; vive intensamente o dia-a-dia escolar e é de uma grande dedicação aos alunos. No decorrer da entrevista, achei-a uma pessoa muito atenta, bem formada e informada, revoltando-se com tudo que seja nefasto em termos educativos, nomeadamente com a falta de condições para trabalhar com os alunos NEE e com a incongruência de vários aspectos da legislação em vigor.

Laura refere que tem muito pouco tempo livre, pois, com dois filhos a entrarem na adolescência reserva grande parte, desse pouco tempo, para os ajudar e acompanhar. Quando lhe resta algum tempo, diz que gosta imenso de ler, para desta forma se sentir actualizada.

Perspectivas sobre o atendimento académico aos alunos com NEE severas:

A colaboração com o professor de educação especial é imprescindível

Laura, quando interpelada sobre as dificuldades que sente em termos académicos quando lecciona numa turma onde estão incluídos alunos com NEE severas, não se inibe em responder que sente dificuldades, e a vários níveis,

nomeadamente “em aplicar o currículo especificamente criado para a aluna, nem sempre consigo encontrar a forma mais adequada de não só me fazer entender, como de conseguir que a aluna se expresse” (¶ 5). As suas palavras reflectem, de certa forma, alguma impotência perante esta situação. Quando inquirida se “um trabalho em parceria com o professor de educação especial, lhe trás benefícios”, Laura refere-nos que considera “fundamental a colaboração e todo o trabalho de parceria entre nós, docente da turma e o docente da educação especial” (¶25). Segundo ela é o docente da educação especial “quem melhor conhece as particularidades da aluna, e quem melhor está preparado para dar respostas a certas dificuldades e condicionantes que necessitamos de ultrapassar no dia-a-dia” (¶25). O diálogo continua e, neste tocante, refere que o professor de educação especial dá um óptimo contributo ao professor do ensino regular, porque este tem outro tipo de “empatia/autoridade/proximidade”, relativamente à aluna, quer na sala de aula, quer no encontrar de estratégias e formas de trabalho cada vez mais adequadas” (¶26).

Na sua opinião, Laura deixa transparecer o quão fundamental é a figura e a presença do professor de educação especial, no sentido de colmatar as várias dificuldades que lhe vão surgindo. Este apoio poderá ser em termos de consultoria, em apoio de retaguarda, ou como figura presente na sala de aula ou sempre que dele precise, no sentido de juntos encontrarem as melhores soluções ou estratégias para fazer face aos problemas ou dúvidas que no dia-a-dia lectivos vão surgindo. E prosseguindo, acrescenta que como fruto deste “trabalho colaborativo” [a aluna], sai ainda mais enriquecida” (¶26).

Perspectivas sobre a relação social com os alunos com NEE severas: A ausência de linguagem verbal revela-se uma barreira.

Em termos sociais, Laura refere que não evidencia grandes dificuldades, salientando que o único problema reside na “comunicação, uma vez que a aluna não efectua linguagem verbal, e só comunica através de uma tabela” (¶7) [sistema pictográfico de comunicação], comentando a mesma, que desta forma “não percebe, sempre, se as aprendizagens foram realmente conseguidas” (¶7).

Perspectivas sobre os recursos no atendimento aos alunos com NEE severas: As escolas não estão minimamente preparadas para receber alunos com NEE severas

Em termos de apoios/ recursos materiais, a entrevistada revela a dificuldade que sente e o tempo que despende, pelo simples facto de não existirem materiais à disposição para este tipo de alunos, com a agravante de serem alunos com NEE severas. Exemplifica esta dificuldade, dizendo: “todos os materiais utilizados com a aluna foram criados por nós” (¶9). Laura, continuou o seu discurso no tocante a recursos materiais, referindo que a idealização e concretização de todos os materiais para a aluna “implicaram muitas horas de preparação e de aplicação prática com a aluna” (¶9), motivo pelo qual “levou a termos outra dinâmica de trabalho com os restantes elementos da turma” (¶9). Laura faz ainda referência ao facto de as escolas “não estarem minimamente preparadas em termos materiais para receber estes alunos... bem como não estão disponibilizados todos os recursos necessários” (¶56). E ainda dentro deste parâmetro acrescenta “na lei está tudo previsto, mas a nível de financiamento de equipamento, estruturas tudo fica aquém do que seria necessário e imprescindível existir”(¶49). Segundo ela, a intervenção muitas vezes começa tardiamente, e refere

quando diagnosticados os casos de NEE severos na entrada para a educação pré-escolar, deveriam de imediato, ser as escolas equipadas de todas as infra-estruturas necessárias, nomeadamente salas de aulas muito mais amplas, acessos adequados, meios de locomoção, eliminação real de barreiras físicas... deveriam ser igualmente facultados todos os equipamentos necessários: mesas adequadas, bem como cadeiras computadores fixos e portáteis. (¶51)

Deixando transparecer uma certa revolta pelo estado de coisas no tocante à educação destes alunos, fazendo alusão ao facto de, nas escolas os professores terem de «nos arranjarmos com o que temos» e deste modo não exigem o “que é devido e de direito” (¶49). E continua, “não aceito que uma escola para ter acessos condignos para os alunos com NEE severas tenha de recorrer a concursos...” (¶49). E conclui dizendo: “O Ministério da Educação quer uma escola para todos, mas quando constrói escolas só o faz para alguns” (¶49), porque as barreiras continuam a existir.

A título de desabafo, Laura refere:

que os poucos recursos existentes são direccionados para estes alunos, esquecendo-se outros graves problemas que se registam nas escolas em geral, o da indisciplina, o da falta de acompanhamento da família nos vários aspectos da vida escolar dos alunos e o da baixa exigência das competências a fim de serem cumpridas as “malfadadas” taxas de sucesso escolar. (¶56)

Uma questão que me pareceu pertinente abordar foi a seguinte: “ se tivesse a possibilidade de escolher que recursos escolhia, para educar este tipo de alunos com NEE severas? (Zita, ¶57). Laura, toda empolgada e com o peito cheio de ar, quase em tom de exigência, diz: “Como docente que trabalha diariamente com alunos com NEE severas, escolheria todos os recursos previstos na lei” (¶58), e continua dizendo que já os tinha referido ainda que de uma forma “avulso” mas fez questão de frisar que os voltava a “enumerar para que não caíam no esquecimento” (¶58).

Salas amplas, com uma distribuição de mesas e cadeiras mais adequada; material actuante/riscador específico, bem como suportes também mais adequados; mesas de recorte e cadeiras próprias para os alunos; um professor de educação especial especializado na problemática do aluno e uma tarefeira, dependendo das situações: material informático (hardware e software) ligado à educação ..., computadores, eliminação de todas as barreiras físicas. (¶59)

Quando Laura aborda a questão respeitante a recursos humanos acha muito positivo que os alunos com NEE severas, nomeadamente aqueles que têm problemas de mobilidade ou aqueles que tem autonomia limitada, tenham o apoio de uma tarefeira que os acompanhe. Na sua experiência, a colaboração e a permanência de uma tarefeira, na sala de aula “foi muito benéfico para a aluna ... , para a apoiar nas actividades que implicaram um maior esforço motor e de coordenação”(¶11). Acrescenta que em termos de dinâmica de sala de aula, tal é também um factor muito positivo pelo simples facto de assim ela poder “ realizar também um acompanhamento maior aos restantes alunos” (¶9) da turma.

Revela Laura, como factor crucial para o desenvolvimento de um trabalho mais profícuo com a aluna, “a ligação entre o trabalho desenvolvido na escola e a família, em relação a todos os pontos da vida escolar destes alunos” (¶56).

No tocante aos recursos humanos, a entrevistada acha que “são muito poucos” (¶51), os existentes na escola, tendo em conta os alunos com NEE que a frequentam como tal, “dificilmente conseguem dar a resposta adequada e personalizada, como seria justo e correcto” (¶51). Especificando o que mais falta faz, em termos de recursos

humanos, são “docentes da educação especial especializados, tarefeiros, auxiliares da acção educativa, e outros técnicos especializados ” (¶51).

Perspectivas sobre a formação: Muitas das dificuldades que sente advêm da falta de formação.

Em relação à categoria de análise, formação, Laura quando questionada sobre se, “se sentia preparada para trabalhar com crianças com NEE severas” (Zita, ¶12) é peremptória em referir: “De maneira alguma” (¶13). E, em tom de desabafo, diz que a dificuldade que sente lhe advêm do facto de na sua formação de base não ter sido preparada para tal, pois só recebeu ”formação para trabalhar com alunos de currículo regular” (¶5).

Nesta perspectiva, Laura acha de suma importância que não seria de todo descabido, a própria escola organizar-se no sentido de dispor de “mais tempo, na componente não lectiva, para preparação do currículo da aluna, que tem que ser muito frequentemente reformulado e para a produção de materiais específicos” (¶15). Nesta linha de pensamento, Laura refere que em termos de práticas pedagógicas, estas “teriam de ser repensados” (¶52), e os planos de formação deveriam incluir, “temáticas ligadas às NEE severas” (¶52). Para justificar este seu ponto de vista, Laura sustenta que, neste domínio, algumas das medidas políticas de implementação do Decreto-Lei nº 3/2008 de 7 de Janeiro, têm sido muito pouco cuidadas e concretiza esta sua afirmação ao referir o ”facto de terem de ser os professores do ensino regular os responsáveis pelo programa individual do aluno, sem que para isso, lhes tenha sido facultada formação” (¶11). Vai no mesmo sentido, a sua afirmação ”começa-se a casa pelo telhado” (¶11).

Perspectivas sobre o conceito de inclusão: Incluir na turma, mas nem sempre, nem em todas as actividades

Laura define inclusão na primeira pessoa da seguinte forma: "Inclusão é inserir o aluno com necessidades educativas especiais, severas ou não, na escola" (§29). Na sequência desta resposta, Laura continua com um ar muito empenhado e concentrado, dizendo que o facto de estes alunos estarem incluídos na turma "não passa necessariamente por desenvolver todo o currículo com os restantes alunos da turma e com todos os docentes do ensino regular" (§29).

Através do discurso de Laura denota-se alguma preocupação com esta temática da inclusão educativa, referindo mesmo que a presença ou não de um aluno com estas características numa sala de aula dependerá da

problemática do aluno e com o que consideramos realmente prioritário dar resposta. A formação destes alunos, a meu ver, tem que ter muitas outras alternativas de trabalho, que nem sempre deverão prever desenvolver o currículo em todos os momentos com a turma. Haverá momentos em que será mais adequado ter aulas de terapia da fala, sessões de motricidade grossa e fina, entre outros, com outros alunos com as mesmas dificuldades. Na escola sim, mas numa sala "multi-deficiência" amplamente preparada para o efeito. A escola, neste momento, não tem qualquer tipo de autonomia para decidir se estes alunos devem ou não ser incluídos nas turmas. A meu ver os moldes de inclusão deveriam ser repensados. Incluir na turma, mas nem sempre, nem em todas as actividades. Há que ver realmente o que podemos desenvolver com cada aluno e se estas primeiras "metas" devem prever a frequência das aulas com as turmas, ou se, por outro lado, deveríamos promover um tipo de trabalho mais independente e direccionado e desenvolvido com o aluno, avaliando as vantagens e as desvantagens, não só para estes alunos, como também em relação aos restantes alunos da turma em que podem estar integrados. A sociabilização destes alunos seria realizada e conseguida em muitas e diversificadas actividades que constam do Plano Anual de Actividades da Escola/Agrupamento ou na frequência e partilha de espaços comuns. (§29,30)

Da análise que faço a esta transcrição penso poder referir-se que a afirmação da entrevistada parece indiciar atitudes de exclusão, uma vez que parece apontar para uma retirada do aluno da turma em que formalmente está inserido. Uma leitura atenta e cuidada, remete-nos para conclusões opostas. Efectivamente, o facto de se juntarem alunos fora da sala de aula, numa outra sala em que estejam reunidos todos os meios e recursos necessários; se dessas condições resultar que o aluno está mais atento e mais envolvido e motivado no seu processo de aprendizagem; se desta forma estivermos a responder às reais necessidades do aluno, isto não é exclusão, mas sim inclusão.

Quando confrontada com três definições que a literatura nos oferece sobre inclusão, Laura, opta pela seguinte: "Todas as crianças e jovens, mesmo com graves capacidades, podem e devem ser aceites pela escola regular e nela encontrar as respostas adequadas às suas necessidades específicas" (§32). Comentários a esta sua escolha, encontram-se na transcrição que atrás faço referência, dos quais destaco: "incluir na turma, mas nem sempre, nem em todas as actividades" (§29), "a formação destes alunos (...) tem que ter muitas outras alternativas de trabalho, que nem sempre deverão prever desenvolver o currículo em todos os momentos com a turma", "na escola sim, mas numa sala multi-deficiência" (§ 29).

Perspectivas sobre o impacto da inclusão: A sociedade fica mais enobrecida com a inclusão.

No tocante, ao impacto da inclusão, Laura acha que para os alunos com "NEE severas a inclusão terá vantagens, desde que, sejam dadas respostas adequadas e construtivas às suas necessidades específicas" (§34), acrescentando que a grande vantagem da inclusão, "é o encontro de todos os alunos; é o facto de eles poderem intervir, vivenciar, interagir e pronunciar-se criticamente em conjunto com outros alunos e turmas em momentos diversificado" (§34), e conclui dizendo que também acha vantajoso o facto de se darem a estes alunos "igualdade de oportunidades nos mais variados aspectos" (§34).

Como aspecto ou impacto negativo que a inclusão provoca nos próprios alunos com NEE severas, a entrevistada refere o facto de "estarem a desenvolver «currículos próprios» e depois terem de frequentar todas ou quase todas as disciplinas e áreas, tendo que desenvolver em simultâneo com as turmas, e, na própria sala de aula, actividades específicas, ficando muitas vezes tristes e frustrados por não poderem fazer do mesmo modo ou no mesmo tempo" (§35), que os restantes colegas. Lembra ainda, a pouca aceitação dos próprios alunos, no que concerne em "admitirem as suas reais limitações e o poder prosseguir por outros caminhos, sem constrangimentos por parte de todos os intervenientes..." (§35).

Na opinião da Laura existem limitações muito difíceis de ultrapassar, mas lembra que também existem "muitos outros caminhos e potencialidades que podem e devem

ser desenvolvidas, tornando estas crianças e jovens futuros adultos activos e participativos dos mais variados domínios da nossa sociedade” (¶35).

No seu discurso muito fluente, Laura conclui dizendo que “há que não tentar «tapar o sol com a peneira», trabalhar para as estatísticas, mas sim, apostar realmente no que se pode efectivamente fazer e desenvolver...” (¶35).

No que concerne ao impacto provocado nos outros alunos pela inclusão na turma de alunos com NEE severas, a inquirida vê vantagens e desvantagens. Laura aponta como vantagem o facto de todos poderem viver e “ter realmente conhecimento de que há crianças e jovens que têm necessidades educativas especiais” (¶37). Frisa ainda, o facto de os alunos “poderem desenvolver actividades em conjunto, partilharem e vivenciarem experiências e promoverem o espírito de solidariedade e de entreaajuda” (¶37).

Como desvantajoso, ou mesmo inconveniente, menciona o facto de os alunos com NEE “não poderem ser alvo de acompanhamento diário e personalizado que muitas vezes necessitam e que nem sempre lhes é possível prestar, desenvolvendo competências, currículos e actividades num ritmo que lhes é próprio ” (¶38).

Inquiro a entrevistada no sentido de “saber se a percepção que tem acerca da sua competência pessoal para trabalhar com crianças NEE severas, poderá ser um facilitador, ou uma barreira à aceitação destes alunos” (Zita, ¶18); ao que a mesma responde que a sua competência pessoal nunca foi uma barreira à aceitação destes alunos, aliás, como refere, “procuro sempre encontrar a melhor forma de desenvolver competências e de fazer com que os alunos se sintam motivados para a sua formação” (¶19). A inquirida acha que ao trabalhar com estes alunos, também ela própria fica mais enriquecida, pois segundo nos garante “estou também a preparar-me e a adquirir competências para o futuro” e desta forma, acrescenta que a “minha postura e atitude só poderia funcionar como um facilitador” (¶19).

Em relação a outros factores que podem condicionar a inclusão, Laura referencia, que “nem sempre a aluna se mostra motivada para realizar todas as tarefas propostas, pretendendo muitas vezes que fosse a tarefeira ou os próprios colegas de grupo a realizá-las por si” (¶11). Numa fase mais avançada da entrevista, a Laura, faz alusão à

própria atitude e reacção da aluna perante algumas das actividades propostas, não as querer realizar como as apresentamos. O facto de esta [aluna] não reconhecer as suas limitações e diferenças e graves limitações em termos

psicomotores e cognitivos, e também as expectativas por parte da família no sentido de a aluna vir a cumprir o ensino básico de um modo regular. (¶21)

Laura, revela que por vezes os próprios pais têm dificuldade em encarar a realidade que os cerca, criando expectativas demasiado altas para ,e, nos filhos e essas expectativas são transmitidas para os filhos.

Quando questionada sobre a opinião que os pais manifestam em relação a esta situação, se eles concordam com a inclusão destes alunos [NEE severas], nas classes do regular, Laura foi peremptória ao responder que em relação os pais, não se deve falar em vantagens ou desvantagens, mas sim em “aceitação” (¶40). Continuou, na sequência da questão colocada, referindo que esta é “uma questão que os ultrapassa [pais], que não podem nem devem escolher, quem frequenta a turma dos seus filhos, isso seria contra a Constituição” (¶40). Laura, confessa, ao mesmo tempo, que esta é uma questão que nunca abordou com nenhum encarregado de educação, facto pelo qual não é capaz de emitir uma opinião, com maior clareza e precisão.

Questionada sobre o que poderá lucrar a sociedade com a inclusão de alunos com NEE severas nas classes regulares, a Laura diz-me que a sociedade fica mais enobrecida e enriquecida, pelo simples facto de “proporcionarmos a todos os alunos, crianças e jovens, igualdade de oportunidades a nível educacional, formando todos eles, num ambiente mais justo, real, solidário e participativo” (¶42).

Em síntese:

Na Figura 7, sistematizo e organizo as perspectivas de Laura, no que concerne ao sistema de categorias que desenvolvi neste estudo: atendimento na escola, formação e inclusão.

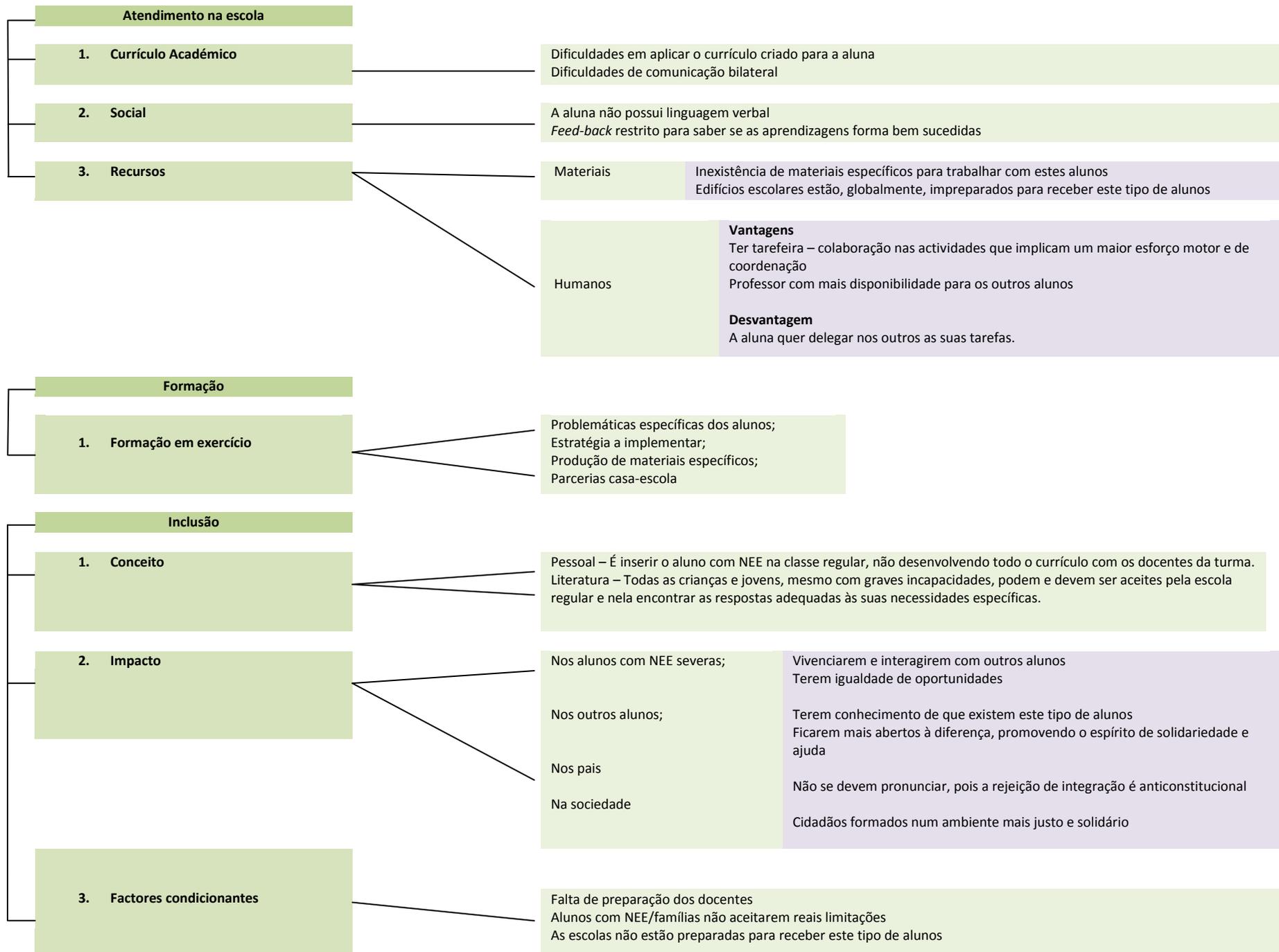


Figura 7 – Resumo das perspectivas de Laura.

Marina: “Incluir, somente, quando os alunos possam usufruir de um ensino adequado às suas necessidades”.

A pessoa e a professora

Marina é docente do 1º Ciclo e trabalha no Agrupamento de Escolas de Amares, onde lecciona há três anos. É licenciada em Professores do 2º ciclo na Variante de Educação Visual e Tecnológica e tem 27 anos.

Da sua curta experiência no ensino, resulta o facto de já ter leccionado em turmas em que tinha incluídos alunos com deficiência mental, baixa visão e dislalías. Esta experiência com alunos com NEE decorreu ao longo destes três últimos anos, ao longo dos quais, a partir das suas palavras, vai fazendo aquilo que consegue, de acordo com os recursos que possui, ou seja, aqueles que a escola lhe disponibiliza. Reconhece que não é uma tarefa fácil, porque não tem formação suficiente, e a pouca experiência em nada contribui para um melhor desempenho profissional.

Confessando que é professora por vocação, admite que a profissão tem ultimamente sido abalada por muitos constrangimentos, sendo que o clima de críspação profissional em nada contribui para uma serenidade nas escolas, o que é muito importante para o desenvolvimento de uma prática lectiva serena e profícua.

Outros interesses da Marina passam pela literatura infantil, e por ser uma adepta de uma alimentação natural.

A Marina é uma pessoa sempre disponível para ajudar o seu amigo, muito espontânea e perante alguma dificuldade, vai sempre à procura das soluções.

Perspectivas sobre o atendimento académico aos alunos com NEE severas: Por vezes é humanamente impossível, darmos a estes alunos a atenção de que eles precisam.

Quando no início da entrevista questionei Marina no sentido de perceber que dificuldades sentia pelo facto de na turma onde lecciona, em regime de mono docência,

ter incluída uma aluna com NEE severas, a resposta não se fez esperar e de uma forma bastante enfática: “sinto imensas, imensas dificuldades,” (¶3). Adoptando uma postura bastante crítica, culpa o plano curricular de estudos da sua formação inicial, dizendo, em tom de desculpa, que não foi preparada para trabalhar com alunos com NEE severas, exemplificando com o facto de que apesar de na organização curricular do seu curso constar uma disciplina de Necessidades Educativas Especiais, acha que nela apenas estudou “as origens da deficiência, e pouco mais me foi dado a conhecer, acabei por ter um ensino muito teorizante, que pouco ou nada me ajudou no sentido da intervenção, no trabalho diário com estas crianças” (¶5).

Na sequência desta linha de pensamento, Marina continua o seu discurso no tocante às dificuldades que sente no contacto diário que tem com este tipo de crianças, centrando agora a sua crítica na organização escolar, afirmando que “por vezes é humanamente impossível, darmos a estes alunos a atenção de que eles precisam, ou porque as turmas têm demasiados alunos, ou o que acontece com muita frequência é que em cada turma, muitas vezes, há mais do que um nível de escolaridade...” (¶5). E em jeito de interrogação, mas como confessando uma impotência para lidar com a situação, refere “o que se pode fazer com uma aluna que não pára quieta um minuto, estraga o material dos colegas... eu escrevo no quadro, e ela vem atrás e apaga. Um dos relatórios elaborados pelo Instituto de Genética, nas várias áreas em que a avaliaram, colocam-na numa idade mental de 48 meses, quando a aluna vai fazer 10 anos” (¶7). Neste “mar de lamúrias”, Marina acrescenta que “por mais cativante que a actividade seja, nada lhe diz alguma coisa. A única coisa que ela gosta é de andar com a bola nos pés, correr e andar à volta dos meninos do pré-escolar” (¶7). Perante este cenário a entrevistada acrescenta ainda “dificuldade que sente no encontrar estratégias, materiais...” (¶7) que vão de encontro às reais necessidades da aluna em questão.

Quando questiono Marina no sentido de saber o que é faria falta para que estes alunos tivessem aquilo de que precisam na sala do ensino regular (Zita, ¶61), ela prontamente me responde que: “estes alunos com deficiência mental, não têm mesmo cabimento na sala do regular, pois, há alunos que têm comportamentos e exigências que não permitem que estejam dentro de uma sala de aula, com a estrutura de salas que temos” (¶62).

Marina reconhece que a sua intervenção junto da aluna, ou de este tipo de alunos com NEE severas, poderia ser outra, talvez melhor, se as condições em que trabalha fossem outras, fazendo alusão ao facto de que para isso "precisava de outro espaço e de apoio e, sobretudo, não ter outros alunos" (§16) à sua espera. Também, a sua formação lhe parece insuficiente para poder lidar com este tipo de alunos, confessando: "tenho consciência de que não tenho suficiente formação e, como tal, terei sempre dificuldades" (§22).

Questionando-a sobre "se existem outro tipo de factores, que podem condicionar o seu desempenho", Marina, responde destacando o Projecto Curricular da Turma, com as actividades programadas e com o desenvolvimento dos conteúdos curriculares: "para além de ter outros projectos [que não passam pela permanência destes alunos na sala], tenho um currículo para cumprir" (§24).

Procurando aprofundar a questão do "cumprir do currículo" interpelei-a no sentido de saber, se o facto de ter uma aluna NEE severa na sua sala de aula era impeditivo de cumprir o currículo, tendo a mesma retorquido:

Da minha experiência, com as características dos alunos que tive, não é fácil cumprir o currículo. São alunos que exigem "7 olhinhos" por causa da sua segurança, diálogo permanente, firmeza, insistência, ... e isso não deixa espaço, nem tempo, para desenvolver as competências dos outros alunos, para além de que se distraem. E eu não posso largar por dois segundos aqueles alunos, pois se isso acontecer, já estão a ligar um computador, a carregar em todos os botões, a mexer em qualquer coisa que estraga ou põe mesmo em questão a sua segurança. (§26)

Na sequência da resposta anterior, o desenrolar da entrevista permitiu registar o seguinte diálogo:

Zita - Também referiste como impeditivo a prossecução de projectos, pelo facto de ter inserido na turma uma aluna com NEE severas? É capaz de especificar? (Zita, §27)

Marina - É a verdade. Esse conjunto de ideias têm que ver com aquilo que eu gosto de fazer, actividades que eu gostaria de desenvolver em termos de investigação com os alunos, dentro de um currículo que eu conheço razoavelmente bem, que eu sei medir os resultados, o espicaçar, pô-los a pensar em conteúdos que não são possíveis de compreender por uma criança com as características de NEE severas que eu conheço. Ora bem, digamos, que este tipo de crianças não fazem parte das turmas assim com tanta frequência, pelo que me é sempre mais fácil idealizar actividades que não os contemplem. Não sei se me fiz entender. (§28)

Zita - Queres dar um exemplo? (Zita §29).

Marina -Talvez possa dar um exemplo. Uma das áreas que eu mais adoro é Literatura Infantil e outra é os Trabalhos Manuais. Uma das metas profissionais que defini para mim é o desenvolvimento destas no ensino. Nunca as pensei desenvolver para um universo de alunos com NEE, muito menos, severas. É a minha honestidade. Estou a ser muito honesta. Não quer dizer ... que isso não seja um desafio. Sei que neste momento era mais fácil, porque se encaixa naquilo em que me sinto mais apta. (¶30)

Este excerto da entrevista é paradigmático da atitude de muitos docentes face à realidade da existência em contexto educativo de alunos com NEE, e pela minha janela interpretativa, posso concluir que ainda há professores que não estão de maneira alguma, sensibilizados e preparados para a heterogeneidade e diferenciação pedagógica, necessária aos alunos com NEE severas. Há muito se vêm proclamando, nas mais diversas convenções, quer a nível mundial, europeu ou mesmo nacional, a inclusão destes alunos, mas penso que ainda estamos muito longe de o conseguirmos, em virtude das dificuldades inerentes a um conjunto de condições estruturantes, que a professora Marina foi referindo ao longo da sua entrevista”.

Perspectivas sobre a relação social com os alunos com NEE severas: A facilidade sentida no relacionamento social

No domínio do relacionamento social com a aluna com NEE severas, Marina revela-nos que não sente qualquer dificuldade, uma vez que “a aluna é uma criança extremamente sociável, adora andar cá fora a ajudar as empregadas, adora fazer recados e brincar com os meninos do jardim-de-infância”(¶7). E não é por acaso que a referida aluna gosta de brincar e estar no jardim-de-infância. Segundo referiu a entrevistada, esta facilidade no domínio social resulta, de acordo com uma das avaliações psicológicas que a aluna fez, do facto dela apresentar “uma idade mental de 48 meses, quando a sua idade cronológica ronda os 10 anos”(¶7). Apesar de ser uma criança extremamente meiga, de trato fácil, muito sociável, é também muito teimosa.

Perspectivas sobre os recursos no atendimento aos alunos com NEE

severas: A escola que eu conheço, não está preparada para receber este tipo de alunos.

No tocante a esta temática eu iria atrever-me a referir, antes de explanar o ponto de vista da Marina, o seguinte: a estrada para a inclusão é difícil, o sucesso é uma viagem, não é um destino, haverá sempre falta disto e daquilo, os problemas irão sempre surgir e a situação ideal nunca há-de aparecer. Na sua resposta, a entrevistada aponta a deficiente estrutura organizacional da educação, uma vez que “a escola não está preparada para receber estes alunos” (¶50), embora faça questão de frisar que “o professor de Educação Especial é uma peça fundamental” (¶36), neste puzzle que é a escola.

Quando interpelada no sentido de saber se concorda que um trabalho em articulação/parceria, com o docente de educação especial, lhe traria eventualmente benefícios, para um melhor desempenho como professora, a mesma responde sem hesitar: “100% de acordo” (¶32). Pedi-lhe para especificar um pouco mais o seu raciocínio, ao que a mesma me respondeu:

”no meu caso específico, apenas tive duas experiências de turmas com alunos com NEE severas, o apoio do ensino especial foi essencial, para ter mais segurança no que fazia e na forma como deveria definir as minhas expectativas para com esses alunos. Algumas das vantagens é ajudar a conhecer melhor a problemática do aluno e definir estratégias de actuação”. (¶36)

No que concerne, ainda a recursos humanos, Marina considera que as escolas deveriam ter “uma equipa de apoio permanente” (¶43), para o apoio a estes alunos. Na sua perspectiva, na composição de uma equipa de apoio permanente, deveriam fazer parte “técnicos de saúde, professores especializados, terapeutas, parceiros de serviços e instituições e auxiliares de educação” (¶47). Contudo sublinha que estes alunos não deveriam ser incluídos numa sala do regular, independente da existência, ou não, de apoios. Marina, no entanto, não deixa de referir que esta sua afirmação resulta, essencialmente, da sua experiência.

Posteriormente, acrescenta que os recursos humanos [professores especializados], que existem para fazer a cobertura das necessidades do

agrupamento, “não são os suficientes e não são permanentes a 100%, porque muitos deles ainda fazem substituições quando algum professor falta” (¶74).

Questionando a entrevistada no sentido de saber “quais as especificidades em termos de infra-estruturas, nomeadamente equipamentos, práticas pedagógico-didáticas, gestão de recursos materiais e humano, que considera fundamentais para incluir crianças com NEE severas, nas classes do regular (Zita, ¶63), Marina responde-me que, por vezes, “é preciso muito pouco” (¶64), e para concretizar a sua afirmação, refere:

para algumas crianças basta que haja um computador para a sua adaptação, para outras uma sala à parte. As NEE são muito diferenciadas. Eu tive um aluno que apenas queria passar o dia todo a olhar para uma janela, percebes? Não há a questão de o professor não poder realizar actividades com a turma, o comportamento não é perturbador, mas também para o aluno NEE, pouco se conseguia fazer. Parece-me bizarro, ter um aluno numa sala apenas a olhar para a janela. (¶64)

Marina acaba por confessar que as instituições especializadas “são quem tem melhores condições para receber estes alunos” (¶43), uma vez que o ensino regular para estar em pé de igualdade com as referidas instituições terá que fazer “os necessários investimentos em termos de recursos físicos e humanos” (¶43).

Perspectivas sobre a formação: Formação é algo que está em falta, começando pela formação inicial.

Na perspectiva de Marina, o cerne da questão sobre a inclusão prende-se com a falta de preparação dos docentes para lidarem com alunos com NEE: “Formação é algo que está em falta, acima de tudo” (¶68). E justifica este seu ponto de vista, dizendo “que há um desconhecimento do que são estes alunos, dos seus potenciais e das suas exigências” (¶68). É com muita frequência que se ouvem comentários como este “o coitadinho, o que está a fazer aqui!” (¶68). Interpelei-a no sentido de saber “quem deveria proporcionar esta formação”.

Na sua opinião a deficiente formação vem da formação inicial de professores, uma vez que “os cursos de formação deveriam proporcionar estágios neste âmbito”(¶

15) Neste domínio, Marina volta a referir o seu exemplo pessoal, lembrando que na sua formação inicial teve alguma formação, mas que toda ela foi muito “teorizante” (¶5), e na sua óptica a “formação deveria ter uma componente teórica, mas também prática,” (¶5), o que seria de todo benéfico para uma formação mais completa do docente, uma vez que esta é uma realidade que os espera.

Apesar de ter uma insuficiente preparação inicial, quando questionada se, por iniciativa própria, tinha procurado formação neste âmbito, refere que:

Já fiz formações de um dia, tive alguma formação na formação inicial, mas eram, principalmente abordagens muito teóricas. Já me inscrevi em linguagem gestual, mas não me chamaram, também fiz uma formação de abordagem pela arte com alunos NEE, mas nunca apliquei algumas ideias. (¶13)

Na sequência desta conversa, Marina questiona a formação fornecida pelos Centros de Formação de associações de escola, fazendo alusão ao facto de “na formação em serviço, verifica-se que esta obedece a critérios de circunstância e disponibilidade, por parte dos Centros de Formação” (¶14). Faz ainda uma suposição, relativamente à falta de verba para este tipo de formação, referindo que “os dinheiros para formação não devem ser muitos” (¶14). Mais uma vez a entrevistada centra a sua reflexão nas insuficiências sistémicas, não deixando, no entanto, de confessar a sua, também, pouca disponibilidade pessoal para dar resposta às suas dificuldades, porque apesar de ter alguma formação especializada, e até em campos interessantes, como é o caso da abordagem artística, a mesma deixa transparecer o seu desinteresse em aplicar nas práticas pedagógicas a formação recebida.

Perspectiva sobre o conceito de inclusão: Incluir, somente, quando os alunos possam usufruir de um ensino adequado às suas necessidades.

Questionada sobre o conceito de inclusão que tem, Marina esclarece que, inclusão é:

integrar crianças com NEE no estabelecimento de ensino regular mas só depois de assegurar todas as condições para que estes alunos possam usufruir de um ensino adequado às suas necessidades. Isso pode passar pela integração na turma, se possível; da minha experiência com NEE severas, sou apologista que

no mesmo estabelecimento deverá haver ensino especial em turmas à parte, para as crianças desenvolverem competências que lhes permitam integrar a turma posteriormente; isso acho adequado. Na minha perspectiva só assim é que se deixa ser diferente quem o é; não devemos forçar crianças a estar numa turma, que não lhes dá nada adequado ao seu potencial. (¶39)

A promoção da educação inclusiva assenta em grande parte, como esta entrevista tem vindo a mostrar, da qualidade dos professores, sobretudo no que se refere à sua motivação, sensibilização e formação. São três factores que não podem ser dissociados para a existência de boas práticas pedagógicas neste domínio, e que todas elas são muito importantes. Acresce a tudo isto o profissionalismo de cada docente, que confrontado com as dificuldades que lhe são apresentadas por este ou aquele aluno, têm de procurar, muitas vezes, por sua própria iniciativa, às vezes até em auto-formação, as respostas que precisa para um cabal desempenho da sua profissão. Estou certa, de que, neste domínio da educação especial, aliás como em todos os domínios da educação, ainda há muito caminho a percorrer.

Quando confrontada com três definições de inclusão, Marina opta pela seguinte: “Todas as crianças e jovens, mesmo com graves incapacidades, podem e devem ser aceites pela escola regular e nela encontrar as respostas adequadas às suas necessidades específicas”(¶38). Complementando esta definição, menciona o facto de as respostas a estes alunos, poderem uma delas, passar por “uma sala de apoio, fora da classe regular” [numa sala à parte]. Adicionalmente acrescenta:

Quando nos estabelecimentos houver um núcleo permanente que dê apoio a essas crianças, estaremos a falar de inclusão. Até hoje ainda não vi inclusão que pensasse no aluno NEE, no sentido de lhe garantir condições de aprendizagem. Em Portugal observo que o aluno frequenta as turmas do regular, com mais ou menos apoio e quando não se consegue melhor, o aluno é inserido numa instituição. Penso que deveria ser ao contrário, o aluno deveria frequentar o local onde houvesse melhores condições de lhe providenciar *inputs* de desenvolvimento e se possível, posteriormente, integraria a turma do regular que melhor respondesse às exigências. Isso poderia acontecer no mesmo estabelecimento, se houvesse essas condições, porque neste momento são as instituições que detêm melhores respostas. (¶43)

Toda a criança deve ser educada num “meio menos restritivo possível” (Correia, 1997, p.19), isto é, toda a criança, nomeadamente a criança com NEE deve ser colocada num ambiente o mais normal possível, de acordo com as suas características, para desta forma receber uma educação a mais adequada possível. É

necessário criar condições nas escolas do regular para que as necessidades dos alunos com NEE severas sejam cabalmente satisfeitas.

Perspectivas sobre o impacto da inclusão: Investir nestes alunos é uma aposta, numa sociedade mais tolerante e de um profundo sentido humano.

Iniciaria esta parte do trabalho com uma frase que julgo pertinente: O contrário de inclusão é exclusão, e nenhuma criança em pleno século XXI deve ser colocada em ambientes segregados. A escola não pode continuar a ser selectiva, e nela deve incluir todos os alunos. A este propósito questiono a entrevistada sobre o impacto que a inclusão provoca nos alunos com NEE severas. Na sequência desta questão, Marina diz-nos que a “inclusão tal como a conhece hoje apenas tem vantagens ao nível da socialização” (¶43).

No tocante aos outros alunos, o ter alunos com NEE severas incluídos nas turmas “poderá ser vantajoso, porque os alunos experienciam na primeira pessoa as dificuldades inerentes às dificuldades, fazendo-os desenvolver competências sociais de tolerância, compreensão e respeito” (¶49).

Quando interpelo Marina no sentido de saber como é que os pais reagem a esta situação de inclusão, é peremptória em dizer que os pais não têm direito de se pronunciarem sobre o facto de um aluno com NEE dever ou não ser incluído nas turmas dos seus filhos. Apesar de achar que os pais, em abstracto, “valorizam a parte mais nobre e humana” (¶51), no concreto, julga que se lhes fosse dado esse direito ou oportunidade de escolha, os mesmos, “prefeririam incluir os seus filhos em turmas que não tivessem alunos NEE, pois reconhecem que a aprendizagem sem estes alunos, tem melhor rendimento” (¶59).

Por último, questiono Marina para saber o que ganha ou perde a sociedade com a inclusão destes alunos. Depois de um breve silêncio, diz-me:

Sei lá..., mas o ser humano com NEE, mais ou menos graves, é... uma realidade. A sociedade tem o dever de os aceitar como a qualquer outro e encontrar respostas para os integrar. Investir no desenvolvimento mais eficaz dos seus potenciais é uma aposta numa sociedade de tolerância e de profundo sentido humano. Isto deverá passar pela escola, mas a escola que eu conheço, não está ainda equipada para receber estes alunos. Acredito que possamos

fazer mais. Eu faço parte das pessoas que estão sensibilizadas, mas que ainda não sabem muito bem como intervir (¶53).

A escola é um espaço importante na vida de qualquer criança. A diversidade aí existente, obriga a pensar na forma como podemos chegar a todos, e a questionarmos sobre o que fazer para tornar o contexto educativo num processo facilitador de aprendizagem e de desenvolvimento de cada aluno. É bom que os docentes estejam sensibilizados, mas isto não chega, temos que ir mais além. Temos que investir mais no domínio da formação para que, desta forma, se possa construir uma sociedade mais sensível e tolerante.

Em síntese:

Na Figura 8, sistematizo e organizo as perspectivas de Marina, no que concerne ao sistema de categorias que desenvolvi neste estudo: atendimento na escola, formação e inclusão.

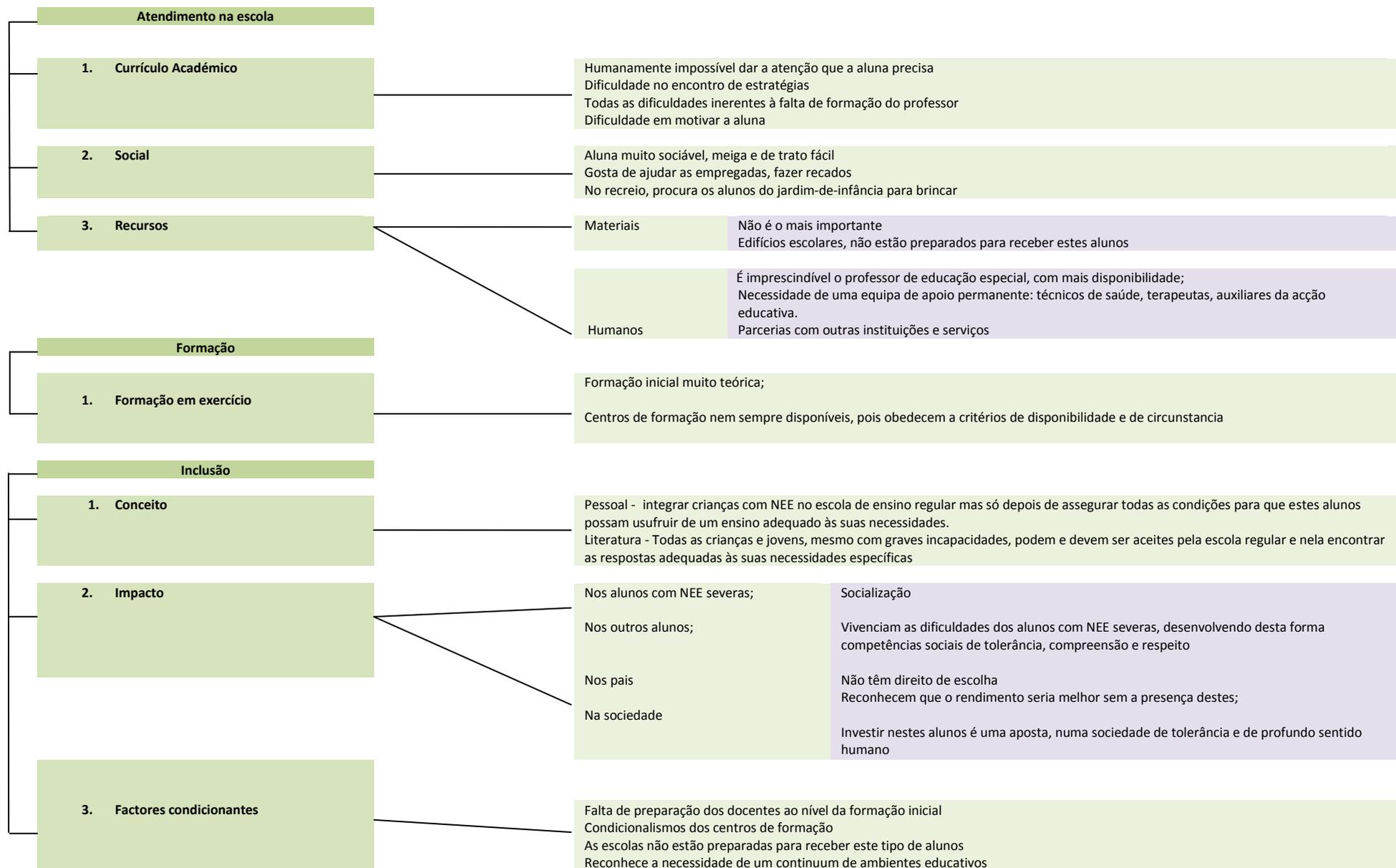


Figura 8 - Resumo das perspectivas de Marina.

Vítor: “Há inclusão sempre que os alunos com NEE são tratados de igual forma, respeitando as diferenças de cada um”

A pessoa e o professor

À semelhança de todos os outros docentes implicados neste projecto, Vítor também foi um dos docentes por mim contactados no sentido de colher a sua informação no tocante às suas expectativas e vivências, no que concerne à inclusão de crianças com NEE severas nas classes do regular. Faz, portanto, parte dos docentes do agrupamento de escolas e, embora nunca tivesse privado muito de perto com ele, acedeu logo ao meu pedido, manifestando total abertura e disponibilidade para o fazer. Tem 42 anos, é casado e pai de dois filhos. Faz parte do Departamento de Expressões, e lecciona a disciplina de Educação Visual e Tecnológica.

O Vítor é uma pessoa externamente calma, trabalhador, bastante organizado, e muito ponderado. Na vida da escola é um colega bastante participativo e colaborador.

Manifestou-se bastante interessado por toda esta temática da educação especial, tecendo rasgados elogios às pessoas que diariamente dedicam o seu trabalho em prol destes alunos.

É o segundo ano consecutivo que tem nas suas turmas, alunos com NEE severas. Não é das pessoas que rejeita a ideia de trabalhar com este tipo de alunos, mas foi dizendo que talvez por egoísmo da sua parte, se lhe fosse dada a oportunidade de escolher as turmas optaria por turmas, em que não houvesse alunos com NEE severas.

Atendimento académico a alunos com NEE severas: É muito difícil, ter alunos destes nas turmas.

Início a minha entrevista, no tocante a esta temática, questionando Vítor, para desta forma aferir as dificuldades que o mesmo sente, no seu dia-a-dia escolar, quando está na presença de uma turma onde estão incluídos alunos com NEE severas? Vítor,

olha fixamente para mim, e diz “ Incluir?!...” (¶13). Eu olho para ele e abano a cabeça, sem articular palavras, dizendo-lhe que sim. Ele continua o seu discurso dizendo que “o facto de estes alunos estarem nas turmas não significa que estejam incluídos” (¶14). Eu, espontaneamente, aceno a cabeça em sinal de concordância.

Vitor prossegue o seu discurso dizendo que “é muito difícil ter um aluno destes nas turmas” (¶14). Justificando este seu ponto de vista destaca o facto de “as turmas serem enormes, o espaço físico não está de todo adequado para este tipo de alunos que têm mobilidade reduzida, e são sobretudo muito pouco autónomos” (E1¶14). Refere ainda o enorme grau de “dificuldade que sente em preparar materiais de que a aluna goste e, por outro lado, estejam de acordo com aquilo que ela è capaz de fazer” (¶14).

Vitor revela-me ainda que a sua “formação é muito pouco específica, o que lhe acarreta problemas em termos da escolha da melhor estratégia para a aluna nas diversas situações da aula” (¶15). Inicialmente, isto é, o “primeiro impacto é mais difícil, mas ao longo do ano vai melhorando” (¶15).

Acrescenta, ainda, que deveria estar um professor da educação especial na sala de aula, para dar apoio à aluna e também ao professor.

Na dinâmica deste assunto, interpelo Vítor para saber se a percepção que tem acerca da sua competência pessoal para trabalhar com crianças com NEE severas, poderá ser um facilitador, ou uma barreira à aceitação destes alunos. E Vítor acha que é um facilitador, pois na sua perspectiva possui

o sentimento de poder ajudar no seu desenvolvimento, acho no entanto que se devem implementar estratégias que me permitam entender melhor as problemáticas dos alunos e criadas condições de aprendizagem que não resultem em decréscimo na qualidade do seu desenvolvimento ou dos alunos das turmas em que estão inseridos. (¶21)

É deveras desafiador ter alunos com NEE severas na classe regular, e Vítor está consciente do seu papel de educador, reconhecendo também as suas reais limitações para educar alunos com NEE severas.

Perspectivas sobre a relação social com os alunos com NEE severas: Ausência de fala, não é impeditiva de uma boa relação afectiva.

No tocante à relação social, Vítor põe a tónica no facto de a aluna não possuir comunicação verbal, e revela-me que “sente alguma dificuldade em conseguir estabelecer uma comunicação clara com a aluna” (¶7), apesar de este facto não ser impeditivo de “manter uma óptima relação afectiva com a aluna” (¶7).

Apesar de tudo, considera o mesmo, que o facto de a aluna não possuir linguagem verbal, esta condição torna-se por vezes nefasta, deixando-o amargurado pelo simples facto, de muitas das vezes não ter a noção se a aluna interiorizou as aprendizagens.

Perspectivas sobre os recursos no atendimento aos alunos com NEE severas: Os recursos materiais são importantes, mas os recursos humanos são-no duplamente.

Os recursos físicos e materiais são factores decisivos no desenvolvimento integral, das crianças que frequentam a escola; mas os recursos humanos são-no duplamente. Primeiro, porque a escola, implica pessoas: alunos, professores, ... e podemos concluir que, por muito boas estruturas físicas, por muitos bons recursos materiais que uma escola tenha, ela não funciona se os recursos humanos não actuarem com empenho e de uma forma coesa.

Nesta linha de pensamento, quis auscultar Vítor, para saber se sente ou não dificuldade em termos de recursos materiais na sala de aula, ao leccionar uma turma, onde está presente uma aluna com NEE severas.

Ele responde-me sem qualquer hesitação: “a este nível, foi claramente um handicap, uma vez que para uma aluna com severo comprometimento motor, e não só, não foram disponibilizadas qualquer tipo de alternativas viáveis” (¶8).

Como conhecedora parcial da situação, questionei-o no sentido de o lembrar de algum material existente, nomeadamente tecnologias adaptadas, mais concretamente um computador com teclado adaptado. O mesmo responde-me ser conhecedor desse

material, mas: “simplesmente a sala onde lecciono não coincide com a sala onde está o tal computador da aluna. E acrescenta que devido às “dimensões do computador e características do computador, não dá para andar com ele de um lado para o outro” (¶11).

É de salientar que Vitor é um docente muito empenhado, e muito sensível para com estes alunos; tal está patente no que me disse sobre o desenvolvimento de materiais: “muitas das horas do meu descanso são ocupadas na produção de algum material para a aluna” (¶23). Mas, com algum ar de tristeza, confessa que “muitas vezes ela [a aluna] recusa-se a cumprir as suas tarefas, porque quer fazer, (embora não consiga fazer), aquilo que os outros estão a fazer e, pior ainda, é que quando é contrariada fica amuada, e não se faz mais nada com ela durante a aula” (¶ 23).

Contrariamente ao que acontece com os apoios materiais, em termos de recursos humanos, o meu entrevistado referencia que

eram os adequados, aliás tínhamos a permanência em sala de aula de uma auxiliar para apoiar a aluna nas tarefas mais elementares, foi muito positiva uma vez que permitiu que os docentes se pudessem libertar para o resto do grupo-turma. O apoio permanente à aluna é muito importante para que não haja estagnação do seu desenvolvimento. (¶13)

Para além deste reforço em termos de parceria em ambiente de sala de sala de uma funcionária, Vitor acha de extrema importância o trabalho de

parceria com o professor do ensino especial pois ajuda a ultrapassar problemas que vão surgindo no processo de aprendizagem e é fundamental para que possa ser estabelecida uma relação de compreensão entre o professor e o aluno. No meu caso foi discutindo com a professora do Ensino Especial, e mesmo com os técnicos da APCB, que melhor entendi os problemas da aluna. (¶25)

É de referir, em relação ao que acabamos de ler, que o Vitor se refere a uma aluna com paralisia cerebral, com outras patologias associadas e que beneficia de intervenção de terapeutas e técnicos da Associação de Paralisia Cerebral de Braga (APCB).

Vítor faz uma série de observações, algumas bem pertinentes, no que concerne a estruturas de apoio quer em termos materiais, quer em termos humanos, que aqui ficam para ilustrar o seu ponto de vista no tocante a esta temática:

Penso que todas as escolas deveriam dispor de um espaço, para o desenvolvimento de actividades de habilitação específica para estes alunos, com técnicos especializados. Seria necessário um processo de formação e de

contacto com a família destes alunos para todos os agentes envolvidos na sua formação, que fosse conducente a um melhor entendimento das suas problemáticas e a potencializar o seu desenvolvimento. Seria, dependendo da problemática, necessário o acompanhamento em sala de aula de alguém que ajudasse o aluno no desenvolvimento e acompanhamento das actividades lectivas. Seria necessário avaliar por comparação o cumprimento do currículo bem como o seu grau de aprofundamento das turmas com integração destes alunos com turmas sem esta situação, aplicando, em função dessa avaliação, as medidas de remediação eventualmente necessárias. Seria necessário avaliar por comparação o desenvolvimento dos alunos com NEE severas integrados com outros não integrados. Seria necessário eliminar infra-estruturalmente todas as barreiras que existem nas escolas, dentro e fora das salas de aula, que são limitadoras da liberdade destes alunos. (¶144)

Continuamos a verificar, que ainda existem barreiras físicas que são limitativas para os alunos com NEE severas, pois regra geral, uma das limitações destes alunos, como referiu Vítor, é a mobilidade, para além de que, a colaboração dos técnicos envolvidos bem como o apoio prestado pelos serviços da educação especial também devem ser reforçados, para que a inclusão destes alunos possa ter mais sucesso.

Perspectivas sobre a formação: A pouca formação específica sobre esta temática, acarreta alguns dissabores.

No tocante à formação, Vítor considera que, de uma maneira geral, os docentes “não possuem formação necessária” (¶142), para desta forma “poderem explorar as potencialidades de desenvolvimento deste tipo de alunos” (¶142). Fazendo alusão a que também não é excepção à regra e que também se incluía neste grupo de professores:

hoje em dia existe tanta fonte de informação, à distancia de um clique [internet] que no início do ano, os professores que trabalhassem com estes alunos, bastaria uma acção de sensibilização e sobretudo conhecer os alunos e depois com o apoio e orientação da equipa [educação especial], poder-se-ia fazer um razoável trabalho, isto dependendo do comprometimento do aluno. (¶122)

Vítor complementa esta sua opinião sobre formação, alertando que também não seria de todo descabido, alguma “formação específica, sobre as dificuldades da problemática de cada aluno” (¶117). Adicionalmente, acrescenta que esta formação também teria como finalidade “orientar os docentes naquilo que é espectável em termos curriculares, e quais as estratégias a serem definidas para cada uma das disciplinas que o aluno frequenta” (¶117).

Comenta Vitor que o facto da sua “formação em relação às NEE ser muito geral e muito pouco específica” (¶15), lhe acarreta alguns dissabores e problemas, nomeadamente no que concerne “na escolha da melhor estratégia para a aluna, nas diversas situações de aula” (¶15).

Perspectivas sobre o conceito de inclusão: Há inclusão sempre que os alunos com NEE são tratados de igual forma.

Peço a Vitor que me diga o que é para si a inclusão. De uma forma muito objectiva e linear diz-me: “Inclusão é o contrário de exclusão, ou seja um processo no qual se pretende que alguém passe a pertencer a alguma coisa a que não pertence” (¶28). É lógico que eu estava à espera que ele me desse a sua opinião em termos de inclusão educativa, mas não foi isso que realmente aconteceu. Não repostei, até porque ele já tinha abordado esta questão a propósito de uma temática relacionada. Àquilo que Vítor disse de uma forma muito genérica, adicionalmente acrescentou que “há inclusão sempre que numa turma com alunos na sua maioria sem NEE, os alunos com NEE são tratados de igual forma, respeitando a diferença de cada um” (¶19). E frisou que “a diferença de cada um diz respeito tanto aos alunos com NEE como aos alunos sem NEE, porque cada aluno é diferente do outro” (¶19).

Seguidamente peço ao meu entrevistado que depois de ler três definições de inclusão, que eu lhe propus, as quais foram extraídas da literatura, opte por uma delas. Vítor optou pela seguinte:

Inserção do aluno com NEE na classe onde, sempre que possível, deve receber todos os serviços educativos adequados, contando-se para este fim, com um apoio apropriado (de docentes especializados, de outros profissionais, de pais...) às suas características e necessidades. (¶31)

Adicionalmente, Vítor acrescenta que no processo de inclusão de crianças com NEE severas, uma “avaliação das vantagens e desvantagens deve ser rigorosa e condicionadora da sua integração” (¶46). Desta forma, considera que, só deverão ser “integrados alunos que manifestamente tenham vantagens no seu desenvolvimento global” (¶46), ou seja, para Vítor o aluno com NEE, só deverá ser incluído, se tal constituir uma vantagem para ele.

Perspectivas sobre o impacto da inclusão: Fruto da convivência entre todos, estamos a criar um mundo mais humano e integrador.

Sobre o impacto da inclusão, Vítor acha que deve existir muita ponderação e que não se deve ir “atrás da onda”. Considera que os alunos com NEE severas, “têm claras vantagens, no que se refere à sua inserção no mundo real, em termos sociais e afectivos” (¶33). Acha, no entanto, que este é um assunto em que cada caso deve ser “analisado em particular, e que sob a égide da inclusão” (¶33), a participação em disciplinas em que manifestamente o desenvolvimento destes alunos “é reduzido, deveria ser repensada para que não se esteja a criar um handicap” (¶33) ao desenvolvimento dos alunos em questão.

Em relação ao impacto provocado nos alunos sem NEE severas, Vítor acha que “da forma como estão a ser incluídos estes alunos, nas turmas” (¶35) pensa que está a ser uma desvantagem:

É evidente que o normal desenvolvimento curricular pode e está a ser comprometido nas turmas com alunos com NEE profundas. O tempo, a atenção, a dedicação dos professores para com estes alunos compromete o desenvolvimento normal do currículo, apesar dos materiais específicos pré – concebidos. O ritmo de desenvolvimento das actividades é obrigatoriamente mais lento para que todos possam trabalhar. (¶35)

Pergunto ao meu colega se acha que os pais vêem com bons olhos a inclusão dos alunos com NEE severas, na sala de aulas dos seus filhos. Responde, dizendo que acha que os pais de uma forma geral, são “solidários com estas situações” (¶37), no entanto, julga que se lhes fosse dada a oportunidade de escolher, muitos “evitariam que os seus filhos estivessem integrados em turmas com alunos com estas características” (¶37).

Questionei Vítor no sentido de saber que ganhos tem a sociedade com a inclusão destes alunos na classe regular. O mesmo responde-me que a sociedade tira muitas vantagens desta inclusão, uma vez que fruto desta convivência de alunos com e sem NEE “estamos a formar jovens solidários com a diferença e atentos às necessidades das pessoas com problemas, criando assim um futuro melhor, mais humano e integrador” (¶39).

Em síntese:

Na Figura 9, sistematizo e organizo as perspectivas de Vítor, no que concerne ao sistema de categorias que desenvolvi neste estudo: atendimento na escola, formação e inclusão.

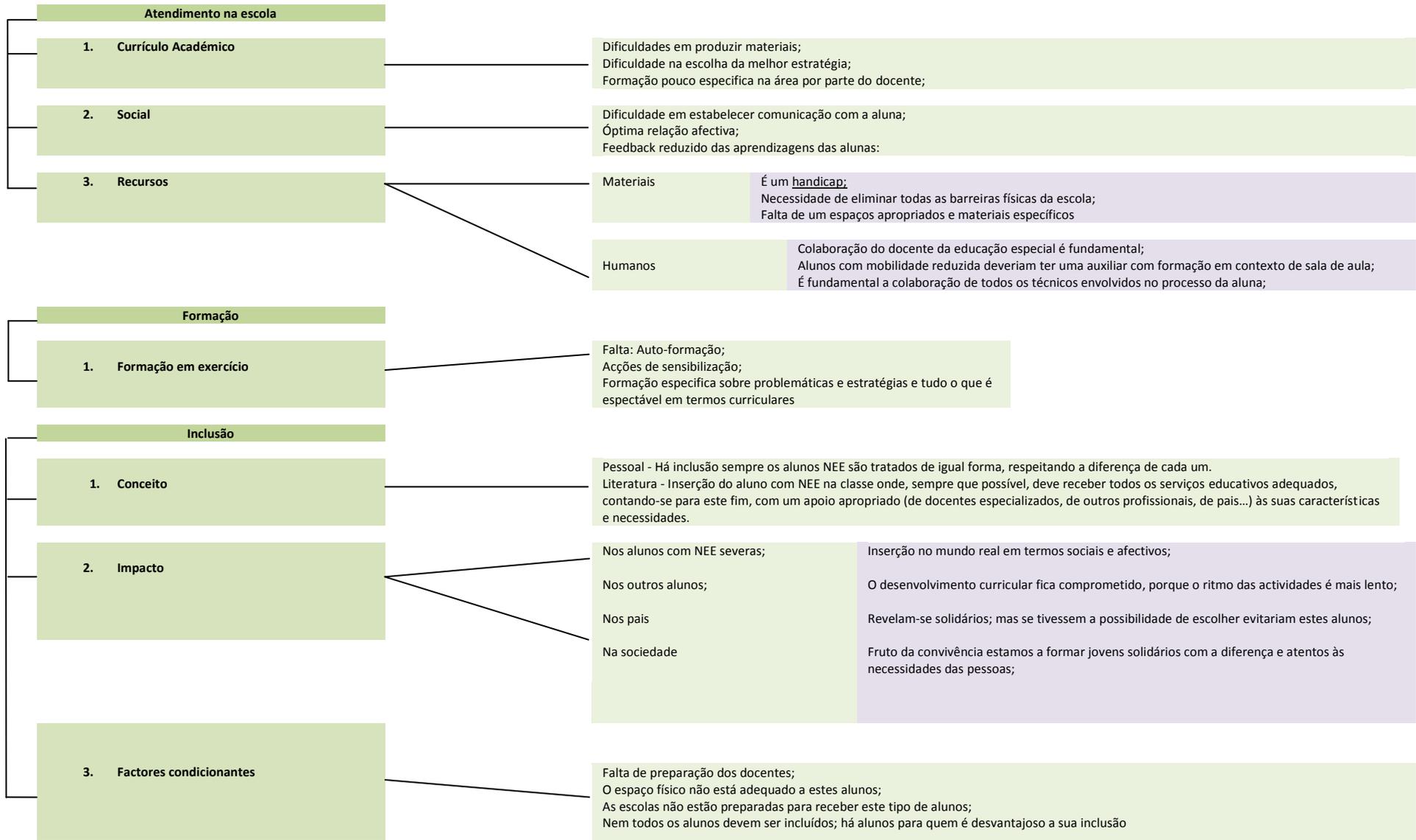


Figura 9 – Resumo das perspectivas de Vítor.

Olga. “Incluídos na escola, sim; mas não na classe do regular”.

A pessoa e a professora

Já conhecia pessoalmente Olga antes de a convidar para colaborar neste estudo. Abordei-a num primeiro momento na escola onde lecciona, ao qual a mesma aceitou de imediato, tendo revelado total disponibilidade para o fazer.

Olga tem o curso do Magistério Primário, lecciona no 1º Ciclo do Ensino Básico, onde acumula as funções de coordenadora de estabelecimento. Posteriormente ao curso do Magistério Primário, fez um CESE em Desenvolvimento Pessoal e Social, na Escola Superior de Educação, em Viana do Castelo. Neste momento encontra-se a fazer uma Pós-Graduação em Administração e Gestão Escolar.

Olga tem 45 anos, é casada e tem três filhos. Lecciona há vinte e três anos. Experiência com alunos NEE refere que tem alguma, embora que não por vontade própria, mas segundo diz, não há como evitá-la.

Conta-me, que pela experiência que tem tido, os alunos NEE são alunos que perturbam por completo a turma, sobretudo porque tem tido “o azar de ter tido sempre alunos que associado a outros problemas, são alunos com problemas comportamentais” (¶15).

Frisou que este ano lectivo tem uma aluna com NEE severas, mas que é uma aluna que não lhe dá problemas, porque é sossegada, e de quem os colegas de turma gostam imenso. Para além desta experiência de que até está a gostar, diz que a relação que mantém com a professora da Educação Especial a ajuda muito na intervenção que está a fazer com a aluna. Segreda-me inclusive, que “até está aprender umas coisas” (¶26). Esta aprendizagem advém do facto de a aluna não possuir linguagem verbal. A comunicação entre a professora e os restantes alunos, é feita através de um misto de língua gestual e símbolos (SPC). Segundo Olga, esta é uma situação em que todos estão em aprendizagem; e como tal, todos ficam mais enriquecidos. Olga diz que gosta de ser professora, mas refere, em tom de brincadeira, quando lhe perguntam a profissão, que primeiro é mãe e só depois é que é professora.

Refere que gosta imenso de actividades ao ar livre, da praia, de jardinagem, mas que raramente tem tempo para satisfazer os seus gostos. Diz que a sua vida é um corre-corre. Levar os filhos à escola, ao inglês, à musica... enfim referenciou uma lista interminável de afazeres. Apesar deste corre-corre, a vida não lhe tirou a alegria e a boa disposição. É uma colega de quem se gosta e, por sinal, uma óptima companhia.

Perspectivas sobre o atendimento académico aos alunos com NEE severas: Muitas vezes dou comigo a pensar, no que posso fazer por eles e não fazer qualquer coisa só para os manter empatados.

No âmbito desta categoria de análise, tentei aperceber-me das dificuldades que Olga sente, quando lecciona numa turma onde estão incluídos alunos com NEE severas. A resposta surgiu sem que eu tivesse terminado a questão: “como é de calcular, são muitas” (¶3), remata Olga em jeito de desabafo. E lá foi continuando, acrescentando, que as dificuldades que sente, advêm “do facto de não se sentir preparada, em termos académicos, para lidar com as necessidades dos alunos” (¶5).

Ela reconhece, que às vezes nem é preciso muito para eles se sentirem bem na sala, “por vezes basta-lhes um sorriso e saber que lhe damos um pouco de atenção” (¶5). Mas, também, segundo me disse Olga, por vezes “há casos mais complicados em termos comportamentais, ou é porque o potencial cognitivo é tão reduzido, que o caso muda de figura” (¶5). Nestes casos Olga, sente muita dificuldade em “transmitir-lhes algumas noções académicas porque a sua capacidade para assimilarem alguma coisa também é muito reduzida (¶5) ”.

Olga refere que não fica alheia nem indiferente a estas questões da inclusão, referindo: “ muitas vezes dou comigo a pensar *o que posso fazer por «a»*, para lhe dar algo de útil para a sua vida, para o seu futuro; e não dar-lhe qualquer coisa só para a manter entretida, ou então empatada” (¶5).

Olga confessa o quanto difícil é conseguir entender um aluno quando este não possui linguagem verbal, fazendo referência “à angustia que é “ (¶20) para ambos [professor e aluno]; um porque não entende, e outro porque não é capaz de se fazer

entender. O discurso de Olga deixa transparecer alguma preocupação, alertando “que se tivesse uma terapeuta da fala a iria ajudar muito” (¶20).

Referenciou também o facto de, para além de sentir o apoio do docente de educação especial, achar que estes deveriam dar maior cobertura ao trabalho dos docentes do ensino regular dentro da sala de aula: “O leque de alunos é tão grande, que muitas vezes não temos o apoio que acho que deveríamos ter” (¶23) por parte dos colegas da educação especial. Acrescenta ainda, “parece que dá a impressão, que nós [professores], temos a obrigação de saber lidar com todas as situações que nos aparecem ” (¶24) na sala de aula. Segundo Olga, deveria haver maior disponibilidade, para que a “articulação funcionasse” (¶24), entre o professor do regular e o professor da educação especial. Pelo seu discurso denota-se alguma preocupação, chegando mesmo a questionar o sistema implementado, da seguinte forma: “O professor é só um, como pode ele dar resposta às solicitações da sala de aula, sem se concentrar nestes alunos?” (¶50). E continua, na sequência desta questão, afirmando que “as aprendizagens destas crianças ou jovens, implicam muita atenção e dedicação, e um só professor não consegue desdobrar-se e atender a todas as dificuldades apresentadas por alunos tão diversificados” (¶51). Nestas circunstância, Olga acha que aquilo que faz por, e com, estes alunos é sempre pouco” (¶10).

Perspectivas sobre a relação social com os alunos com NEE severas: È angustiante não entender e não ser entendido.

Segundo Olga, não existe qualquer problema “a nível das relações humanas (¶7), até porque regra geral estes alunos são “muito dóceis, muitas vezes mais, que os ditos “normais” (¶7). Centrando-se na sua experiência profissional, confessa que, regra geral, “não tenho tido grandes dificuldades, porque me relaciono bem com todos os alunos e eles comigo” (¶7).

Mais uma vez, Olga centra a sua atenção em situações em que estão incluídos alunos que não falam e da “ angústia” que o professor sente quando “não entende o aluno”, e o aluno sente quando tem “dificuldades em nos entender também” (¶20).

Perspectivas sobre os recursos no atendimento aos alunos com NEE severas: Fico com a sensação que quando pedimos algo para estes alunos, estamos a mendigar.

O desenvolvimento de uma escola inclusiva depende, entre outros factores, dos recursos materiais e humanos com que estas estão dotadas, para poderem dar uma resposta eficaz a todos os alunos, especialmente aos que apresentam NEE, os quais obviamente necessitam de recursos específicos e especializados.

Sobre esta temática, Olga inicia o seu discurso criticando o órgão de tutela, dizendo que "o Ministério da Educação integra estes alunos nas turmas "normais", mas esquece-se de dar ferramentas aos professores para os ajudar" (§16).

Quando questiono Olga no sentido de saber que recursos materiais, acha necessários para trabalhar com estes alunos, a resposta sai à "velocidade da luz": "Se eu não tenho formação para esses alunos, como é que eu hei-de saber que materiais produzir?" (§7). Procurando obter uma resposta mais consistente pedi-lhe que, com base na sua experiência, apontasse aquilo que julgava ser mais pertinente, isto é, aquilo que mais falta tinha sentido enquanto docente:

Sei lá, porque os casos são tão diferentes uns dos outros ... mas parece-me que o primeiro passo seria a eliminação de barreiras físicas. Depois, deveria haver o cuidado de alunos com mobilidade reduzida terem aulas sempre nos blocos de baixo, para não sobrecarregarem os colegas, ou os funcionários; e em função de cada caso deveria haver verbas disponíveis para a aquisição de materiais específicos. Essas verbas deveriam existir. Fico com a ideia de quando vamos pedir alguma coisa para estes alunos, nomeadamente material, ou acesso a qualquer tipo de terapia que estes alunos precisam, fico com a sensação de que estamos a mendigar. (§53)

Continuando a usar do discurso, Olga vai dizendo: "primeiro obrigam-se as escolas, a recebê-los [alunos com NEE severas], mas depois esquecem-se das estruturas de apoio/suporte que são essenciais" (§61).

Obviamente que os recursos mais importantes são aqueles que têm um impacto mais directo na aprendizagem dos alunos, e neste domínio os recursos humanos são, sem dúvida nenhuma, de suma importância. Relativamente a este tipo de recursos, Olga acha que a figura do docente de educação especial é, também, fundamental;

porém e como é seu apanágio ao longo de toda a entrevista, não deixa de tecer críticas aos seus superiores hierárquicos dizendo que “a inclusão é muito bonita, mas o Ministério tem que apetrechar as escolas, e não se esquecer de colocar recursos humanos, nomeadamente professores especializados, para que o barco não ande à deriva” (¶23). Na sua opinião, os docentes de educação especial deveriam “ter maior disponibilidade, para que a articulação funcionasse” (¶24). Como que querendo dar a entender que não quer atribuir responsabilidades aos docentes em questão, expressamente refere que “eles fazem o que podem” (¶24). Por outro lado, deixa também passar afirmações que fazem transparecer, aquela que é a sua percepção do papel dos professores do ensino regular e da educação especial, quando refere que fica com a sensação de que os outros, e aqui obviamente estará a referir-se aos professores da educação especial, pensam que os professores do ensino regular têm obrigação de saber lidar com todas as situações” (¶24).

As suas perspectivas, quanto à forma como os apoios dos serviços de educação especial estão estabelecidos continuam, e Olga aponta a necessidade de “ter à disposição dos professores do ensino regular, um professor especializado para os ajudar a perceber e conceber materiais para esses alunos, além do apoio permanente na sala de aula” (¶66). Fundamenta esta sua sugestão advogando que este tipo de alunos “se caracterizam por terem imensas dificuldades, exigindo uma atenção permanente, pois a falta de autonomia, regra geral, é a sua condicionante maior” (¶60), e os materiais a produzir terão que estar especificamente preparados para os alunos em questão, tanto em termos de adaptação de conteúdos, como em termos de motivação para a aprendizagem.

Segundo Olga, os agrupamentos de escolas deveriam ter os recursos humanos necessários para fazer face a estas dificuldades, que são das mais diferentes índoles. Dá o exemplo de um aluno que não fala, logo faria todo o sentido que existisse “uma terapeuta de fala” (¶20), que trabalhasse na escola, em parceria com os professores do ensino regular, a evitar, não só que os alunos se tivessem que deslocar a gabinetes exteriores, mas também que apoiassem mais directamente a acção do professor do ensino regular.

Perspectivas sobre a formação: Assumo a falta de preparação, mas por vezes sinto-me abandonada.

Ao nível da formação, Olga confessa-se dizendo que o seu grande problema é sentir que não está “preparada a nível académico para lidar com alunos/pessoas com essas necessidades” (¶5). E acrescenta dizendo que “nunca teve qualquer preparação para lidar/educar” (¶9), com este tipo de alunos.

Manifestou o desejo, se tivesse essa possibilidade, de “ter formação no início do ano lectivo” (¶9), sempre que estes casos lhe fossem atribuídos, pois segundo ela “sente-se sempre um pouco «abandonada», relativamente ao modo como ensinar/tratar estas crianças” (¶9), e acrescenta que:

partem sempre do princípio de que os professores estão preparados para tudo, mas isto não é, de todo, verdade. Apenas vamos fazendo o nosso melhor; às vezes de um modo intuitivo, e isto nem sempre é suficiente. Eu acho que faço sempre pouco por estes alunos. Mas assumo a minha falta de preparação para estas situações. (¶10)

Olga é de opinião que no início do ano lectivo era importante que fossem dadas “informações concretas aos professores acerca das características dos alunos e mostrar como eles podem ser ajudados na sala” (¶18), para além de que a escola deveria proporcionar aos “professores dessas turmas, formação/informação acerca da melhor forma de lidar com eles” (¶66), para que assim estes se “sintam mais preparados para dar resposta aos problemas dos alunos, e ao mesmo tempo apoiar a turma do regular, sem os prejudicar” (¶20).

Perspectivas sobre a inclusão: Incluídos na escola, sim; mas não na sala do regular.

Na perspectiva de Olga inclusão é “tentar integrar os alunos com NEE de forma harmoniosa, não havendo distinção entre uns e outros, fazendo com que se sintam integrados e tratados de igual forma” (¶27). Entretanto foi complementando o que tinha referido, acrescentado que “não basta inserir estes alunos numa turma regular, para eles se sentirem incluídos” (¶51).

Olga lembra, que “estes alunos devem frequentar a escola” (¶60), mas não encontra vantagens para a sua inclusão na turma do regular, pois estes alunos exigem pedagogias completamente diferenciadas” (¶60).

A sua opinião é que os “alunos com NEE severas não devem ser incluídos nas turmas do regular porque o professor, apesar de, na maior parte das vezes, conseguir proezas impensáveis, não é capaz de prestar um bom apoio a estes alunos” (¶59), pelo facto de “exigirem pedagogias completamente diferentes, exigem uma atenção permanente e terem falta de autonomia” (¶60).

Interpelo Olga no sentido de saber se a percepção que tem acerca da sua competência para trabalhar com crianças NEE severas, poderá ser um facilitador ou uma barreira à aceitação destas crianças” (Zita, ¶13). A esta questão respondeu que “está sempre receptiva a estes alunos” (¶16) e, sobretudo, acha que estes alunos realizam poucas aprendizagens, e “quando inseridos numa turma de alunos com poucas competências” (¶16), justificando este seu ponto de vista, foi dizendo, que o “currículo é tão extenso, que muitas vezes o que acontece é que estes alunos são relegados para segundo plano” (¶16).

Quando confrontada com três definições de inclusão, Olga opta pela seguinte: “Todas as crianças e jovens, mesmo com graves incapacidades, podem e devem ser aceites pela escola e nela encontrar as respostas adequadas às suas necessidades específicas” (¶30).

Confronto Olga com o intuito de saber o porquê desta definição e não de outra:

porque penso que todas as crianças/adolescentes têm direito a uma formação adequada e harmoniosa, de acordo com as suas dificuldades. Inserir estes alunos junto dos ditos “normais” pode ser um contributo muito positivo para esse desenvolvimento. Para estar numa turma regular é preciso serem tomadas medidas muito específicas, pois a matéria que nós damos, os conteúdos curriculares não se compadecem com estas situações. Há disciplinas e disciplinas, por isso a selecção tem de ser muito criteriosa sob pena de querermos ajudar esses jovens e acabar por prejudicar os outros. (¶32)

Concluimos, então, que para Olga estes alunos devem estar na escola, mas o melhor será, não incluídos na sala do regular, pois tal não os beneficia nem a eles, nem aos outros.

Perspectivas sobre o impacto da inclusão: Vantagens sociais mútuas para alunos com e sem NEE

Partindo do princípio, que as nossas escolas, estão a trabalhar no sentido de uma escola inclusiva, é conveniente saber que vantagens é que esta filosofia, trás para os alunos que dela fazem parte, nomeadamente para os alunos com NEE severas.

Olga diz-me, que da sua experiência com estes alunos, apenas vê como vantagem a integração social, pois assim, eles sentem que fazem parte activa da turma e da escola. Referencia ainda como vantagem da inclusão, o facto de estes alunos “aprenderem a conviver com outros jovens das suas idades, deixando de se sentir tão isolados” (¶42).

Questiono Olga no sentido de saber de que forma é que estes alunos são envolvidos nas actividades da turma e da escola. Retorqui dizendo que “participam sempre de uma forma activa nas actividades desenvolvidas pela turma, mesmo que só desempenhem papéis mínimos” (¶40).

Segundo Olga, os alunos que não têm NEE, também saem favorecidos com a inclusão de alunos com NEE severa, pois, fruto desta “convivência, estes alunos já começam a ter uma maior consciência social de cooperação” (¶34). E continua o seu discurso, referindo, que os pais consideram os alunos com NEE severas “um empecilho, porque vão ocupar o professor e prejudicar os outros alunos” (¶46). Assim, aqui fica este registo, para ilustrar a afirmação anterior:

acho que eles ficam preocupados, pensando que com a atenção que estes alunos precisam, acabem por ver prejudicados os seus filhos. Isto agora é um mundo feroz e os pais querem que os filhos, logo de pequenos, comecem a tirar boas notas, e alguns manifestam preocupação com esta situação, mas eu também lhes digo logo, e se invertêssemos os papéis, como é que vocês reagem... e os pais apenas encolhem os ombros. (¶42)

Para os alunos que não têm NEE, o que podem eles lucrar do convívio com os alunos com NEE severas? Fruto desta “convivência, estes alunos já começaram a ter uma consciência social de cooperação” (E1, ¶34).

Na óptica da minha entrevistada, a sociedade também tira dividendos com a inclusão destes alunos, pois só desta forma a sociedade passará a ter “jovens mais solidários e convivendo com a diferença, aprendem a respeitá-la” (¶44). Na sua perspectiva, queremos uma sociedade que respeite todas as pessoas, independente das suas diferenças.

Em síntese:

Na Figura 10, sistematizo e organizo as perspectivas de Olga, no que concerne ao sistema de categorias que desenvolvi neste estudo: atendimento na escola, formação e inclusão.

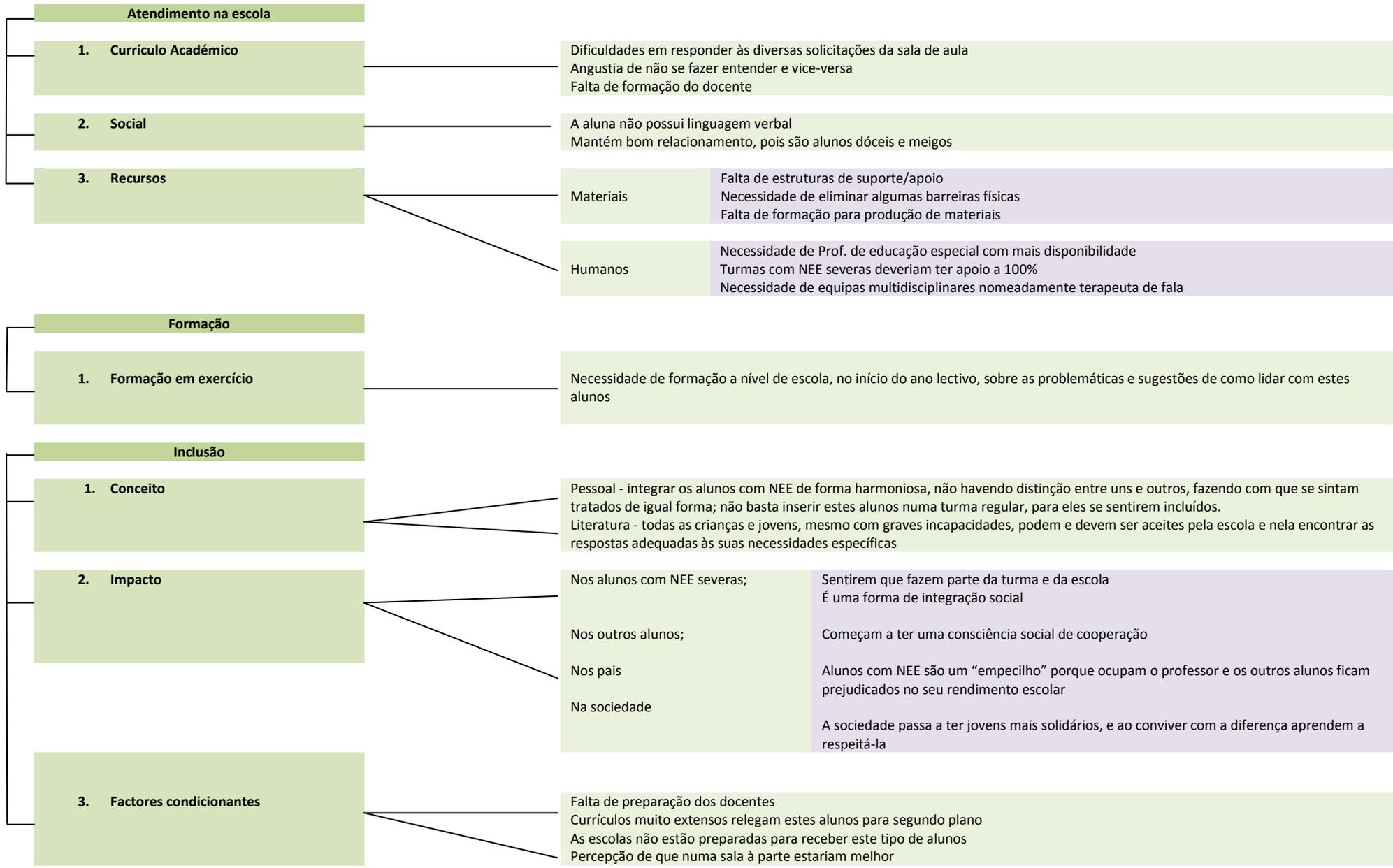


Figura 10- Resumo das perspectivas de Olga.

Apresentação dos resultados: Cruzamento e discussão das perspectivas individuais

Os resultados apresentados na secção anterior deste trabalho, permitiram-me descrever e compreender as perspectivas de cada um dos participantes sobre o tema em estudo. Para aprofundar a compreensão dos resultados, do fenómeno em estudo, nesta secção estabeleço as similitudes e as diferenças entre as diferentes opiniões relativas às temáticas abordadas, teço considerações e relaciono-as com a literatura consultada.

Para uma melhor compreensão apresento este cruzamento das perspectivas dos participantes, tendo por base as quatro categorias e subcategorias que considereei aquando da análise das entrevistas.

O atendimento na escola: A inclusão académica

Muitos professores olham para os alunos como se todos fossem iguais, (Cortesão, 2001). No entanto, a filosofia da inclusão reconhece que todas as crianças são diferentes e que são os sistemas educativos, as escolas, que têm de se adaptar, transformar, para atender as necessidades dos seus alunos, seja ao nível do currículo, como ao nível da própria estrutura organizacional.

No tocante a esta temática, todos os participantes no estudo são unânimes em referir que, no que concerne ao atendimento a alunos com NEE severas, as dificuldades sentidas são múltiplas. As opiniões expressas pelos docentes vão desde o facto de sentirem dificuldades em aplicarem os currículos criados para os alunos, às dificuldades em entender e em fazerem-se entender. Muitos referem ainda o facto de ser humanamente impossível atender estes alunos na sala do regular, em virtude das suas especificidades e características. Todos os entrevistados referem que o facto de estes alunos estarem incluídos, os obriga a despender de muito tempo e este facto é considerado pelos participantes no meu estudo como impeditivo de “cumprirem o currículo” pelos outros alunos da turma. Paralelamente, e talvez para justificarem as dificuldades expressas, todos são unânimes em referir que não se sentem preparados

para ensinar alunos com estas características. Três dos participantes acham que seria possível conciliar a permanência destes alunos nas salas do regular, desde que pudessem contar com vários recursos na sala, nomeadamente a permanência, a tempo inteiro, do professor de educação especial, bem como do terapeuta da fala, quando o caso assim o justificasse, para desta forma ajudar no processo de comunicação. Três dos participantes fazem alusão ao facto de, quando os alunos não possuem linguagem verbal, ser mais difícil o processo de comunicação, o que é impeditivo de uma fácil percepção se as aprendizagens são ou não interiorizadas.

O professor de educação especial é visto pelos docentes como um óptimo recurso, tanto para os alunos, como para os professores, mas acham insuficiente a carga horária que lhes é disponibilizada para um apoio directo aos alunos. Efectivamente, os docentes entrevistados consideram que a parceria/ colaboração entre o professor do ensino regular e o professor de educação especial é fundamental na definição de estratégias e instrumentos que possam facilitar a participação destes alunos na sala, pois, regra geral, estas crianças apresentam-se em desvantagem, já que as crianças com NEE severas têm a sua autonomia básica comprometida, devido às limitações sensoriais, motoras e cognitivas que geralmente apresentam, o que muitas vezes se traduz na dependência em relação a terceiros em tarefas consideradas básicas. Estes resultados corroboram outra investigação que tem mostrado que os professores têm dificuldades em flexibilizar e adaptar o currículo às características e necessidades educativas de cada criança, a nível académico, sócio-emocional e pessoal (Correia, 1997). O conjunto de diferenças individuais que se repercutem em diferentes estilos cognitivos e de aprendizagem, em interesses e experiências adquiridas, em condições orgânicas e ambientais diversas que necessitam de intervenções diversificadas e apoios educativos apropriados, são difíceis de implementar, dado que implicam uma mudança profunda de todo o processo de ensino/aprendizagem e uma reestruturação das respostas pedagógicas, tanto a nível de recursos como das mentalidades (Pereira, 1999). Efectivamente, como referem Fox e Ysseldke, citados por Pereira (1999), estas preocupações inerentes à educação inclusiva implicam mudanças profundas a nível da escola nomeadamente em termos de intervenção pedagógica.

Lopes (2007) refere que o facto de as políticas de inclusão imporem aos professores do ensino regular a presença dos alunos com NEE acentuadas nas salas de aula ou pura e simplesmente não existirem apoios específicos para alunos com problemas de aprendizagem, tem uma consequência óbvia: estes alunos praticamente não recebem nenhum ensino, uma vez que o seu nível de conhecimentos, ou de percepção da realidade circundante, não lhes permite acompanhar o ritmo da aula. E a este propósito, Lopes refere que, “por vezes é impossível dar atenção a estes alunos porque o «impossível é realmente complicado» ” (p. 35).

O certo, é que a inclusão é um direito, e isto não pode ser negado a nenhuma criança. Há pois que criar uma educação que dê possibilidades reais a todas as crianças, e isto implica aceitar as diferenças e procurar soluções para cada um em particular. Este desafio implica desenvolver nos diferentes actores educativos (professores, funcionários, pais), uma nova maneira de olhar a diferença (Costa, 1995), não esquecendo que para todos os alunos, mas sobretudo para os alunos com NEE, a escola é mais do que um espaço/lugar destinado à aprendizagem de conteúdos escolares: é um local de cidadania, onde se aprende a viver, a participar em actividades conjuntas, a conhecer a comunidade em que estão inseridos, a conviver com pessoas diferentes.

Atendimento na escola: A inclusão social

Nesta perspectiva, o relacionamento social é visto por todos os participantes no estudo com abordagens diferentes. Todos eles são unânimes em referir que, regra geral, estes alunos são dóceis, sendo fácil manter uma óptima relação com eles. A relação social dos alunos com NEE severas com os seus pares é muito cordial, quer para uns, quer para outros, e só em contacto uns com os outros é que “podem desenvolver actividades em conjunto, partilharem e vivenciarem experiências e desta forma promoverem o espírito de solidariedade e entajuda”, refere um dos participantes. Estas afirmações enquadram-se no afirmado por Cole (1991), citado por Salend (1998), citado por Martins (2000), sobre o facto de os alunos com NEE severas,

educados em ambientes inclusivos, melhorarem o seu relacionamento social, ao invés daqueles que frequentaram ambientes segregativos terem regredido.

Martins (2000), citando Lipsky e Gartner (1997), refere um estudo em que “ao compararem o desenvolvimento social de alunos com NEE severas, em ambientes físicos diferentes, observaram que os colocados na classe regular desenvolveram mais interações sociais, receberam e forneceram mais apoio, e alargaram o seu grupo de amigos (composto principalmente por colegas sem NEE)” (p. 58). Uma escola inclusiva proporciona ganhos no desenvolvimento pessoal e social, tanto aos alunos com NEE, como aos seus pares sem NEE. Assim, a criação de um ambiente positivo e confortável é fundamental para que todos os alunos obtenham sucesso e ganhos nas suas vivências educativas (Nielsen, 1999).

Atendimento na escola: Os recursos materiais e humanos

Segundo um dos quatro participantes o “Ministério da Educação quer uma escola para todos mas quando constrói escolas só o faz para alguns”. Esta opinião reflecte de alguma maneira, o sentimento de quem no seu dia-a-dia escolar trabalha com alunos com NEE severas. De facto, um aspecto que parece sobressair é que embora o Ministério da Educação promova a integração destes alunos nas turmas, não providência materiais e, sobretudo, recursos humanos, para que desta forma a inclusão, possa ser uma realidade. Consideram que a estrutura organizacional da educação é deficitária, não estando a escola preparada para receber os alunos com NEE severas nas classes regulares. Dois dos quatro participantes fazem referência ao facto de a legislação não ser acompanhada de medidas que permitam colocar em prática as intenções legisladas, e o sucesso dos alunos e a falta de recursos, materiais e humanos, serem incompatíveis.

Directa ou indirectamente, todos os participantes referem o facto de as escolas não estarem preparadas para receber os alunos com NEE severas. Não concebem a ideia de que tenham que recorrer a concursos ou peditórios para dessa forma eliminarem barreiras, bem como fazerem os arranjos que consideram necessários para que as escolas / salas tenham as condições ideais para receber estes alunos. Há,

portanto, necessidade de uma reorganização das escolas para que estes ou outros alunos tenham a resposta mais adequada possível.

Não basta, no entanto, que exista legislação que legitime a inclusão e que as estruturas organizacionais se adaptem, há também necessidade de uma alteração da postura e das atitudes dos docentes face a estas questões. Um participante refere que estes alunos não têm cabimento na escola regular e que estariam melhor em instituições do ensino especial, pois, segundo refere, comparativamente, essas instituições têm melhores condições para receber este tipo de alunos, acrescentando que as escolas do ensino regular para fazerem a inclusão dos alunos com NEE severas terão que fazer os necessários investimentos em termos de recursos humanos e matérias.

Todos os aspectos que referi nesta secção são elucidativos de um certo estado de espírito que paira nas escolas relativamente à educação inclusiva, pois são profissionais que lidam diariamente com estas problemáticas. Os entrevistados fazem ainda alusão à escassez de recursos, podendo isto ser também encarado, como impeditivo de uma verdadeira escola inclusiva. De facto, sublinho que segundo os resultados deste estudo, os professores consideram não ter recursos especializados em número adequado, sejam eles recursos materiais ou recursos funcionais: espaços, horários adequados e instalações; ou seja, não existem recursos materiais e humanos para que a inclusão dos alunos com NEE severas possa ter sucesso. A este propósito, Lopes (2005) advoga em prol dos professores, dizendo que muito provavelmente “os professores do ensino regular são as maiores vítimas da incompatibilidade entre o ensino individualizado, indispensável a estes alunos com problemas graves”, uma vez que estes “alunos exigem muito tempo e dedicação (quase) exclusiva, tarefa que os professores, percebem ser incompatível, com o ensino do resto da turma” (p. 36). Há portanto, necessidade de reorganizar o sistema. Esta reorganização passa por colocar mais professores especializados nas escolas, para que não se trabalhe numa lógica remediativa e se passe a trabalhar numa lógica preventiva.

Formação

No que respeita à formação é importante conhecer as perspectivas dos professores que participaram neste estudo, já que o lugar dos alunos com NEE severas passa cada vez mais pelas salas do regular, sendo esta uma situação que está cada vez mais vinculada à realidade profissional dos nossos dias. Neste sentido, é fulcral conhecer a predisposição com que os professores encaram a inclusão destas crianças na escola regular; se estes se sentem habilitados profissionalmente para lidar com esta situação; se aceitam efectivamente a inclusão; bem como se pretendem aumentar os seus conhecimentos sobre a temática das NEE.

Apesar de a investigação sugerir que os professores acreditam que a inclusão é extremamente benéfica para os alunos com NEE (Correia, 2003), os participantes neste estudo são peremptórios em apontar a falta de conhecimentos específicos e a falta de formação inicial e contínua, como constrangimento ao sucesso do processo de inclusão. Apesar das convicções de três dos participantes serem favoráveis à inclusão e acreditarem que os alunos com NEE severas têm direito a uma educação em escolas regulares, consideram também que a permanência a tempo inteiro não é o mais benéfico, pois acham que a sala de aula regular não é o local mais apropriado para responder às necessidades destas crianças. Um participante foi peremptório em afirmar que estes alunos não deveriam ser educados no contexto da escola regular. Os restantes três participantes foram unânimes em referir que a dificuldade em aceitar esta situação de inclusão reside no facto de não se sentirem preparados, alegando para isso, a falta de formação, os escassos apoios e recursos para efectivamente educarem os alunos com NEE severas.

A este propósito, Formosinho (2001) refere que a formação de professores não se mostra adequada a “uma escola básica para todos, a uma escola inclusiva” (p. 47). Não interessa, implementar política educativas sem haver formação dos professores para que desta forma tenham em mente a plena inclusão dos alunos, no contexto educacional. Três dos participantes, com idades superiores aos 40 anos, referiram que na sua formação inicial não tiveram disciplinas que lhes permitisse desenvolver uma abordagem mais adequada com estes alunos. Um participante, com idade inferior a 30

anos, referiu ter tido uma disciplina relacionada com a temática das NEE, tendo feito alusão ao facto da referida disciplina ter sido muito teórica.

Quando tudo deveria apontar para que os professores do ensino regular necessariamente adquirissem mais competências para trabalhar com alunos NEE – e através do processo de Bolonha houve essa oportunidade de melhorar significativamente a qualidade dos cursos que dão acesso à docência – o certo é que o Decreto-Lei que define as condições necessárias à obtenção de habilitação profissional para a docência, nada indica sobre o assunto. Como refere Correia: “Chegamos ao cúmulo de revogar o artigo 15.º, ponto 2, do Decreto-Lei nº 344/89, de 11 de Outubro que determinava que “os cursos regulares de formação de educadores de infância e professores do, ensino básico e secundário, deveriam incluir preparação inicial no campo da educação especial” (Correia, 2008, p. 54).

Sem formação adequada, é natural que os professores manifestem atitudes de receio e de resistência face à educação de alunos com NEE severas na sala de aula regular, para a qual muitas vezes, só se criam dispositivos legais. Uma escola inclusiva não acontece por acaso, nem se constrói apenas por decretos, vai-se construindo no dia-a-dia em contacto com os alunos, a partir de um conhecimento teórico e prático dos seus profissionais. Na verdade, a formação é, no tocante a esta temática, uma questão fulcral e fundamental. Independentemente de todas as condições necessárias para a construção de uma escola inclusiva, sem formação adequada de professores do ensino regular não é possível perspectivar uma escola capaz de atender todos os alunos, de acordo com as suas necessidades, as suas dificuldades e as suas motivações, respeitando o ritmo de aprendizagem de cada um, a sua cultura e o seu desenvolvimento (Martins, 2000).

Todos os participantes neste estudo são unânimes em afirmar que não tendo formação, gostariam de a ter. Esta afirmação é também reforçada por vários autores (Correia & Rodrigues, 1997; Vieira, 1995), que fazendo alusão que estudos realizados no âmbito da formação contínua de professores, relativamente à inclusão, comprovam que estes dizem ter necessidade de formação para trabalharem com alunos com NEE severas. Todos os participantes se sentem desconfortáveis, inseguros, na actuação com os alunos NEE. Segundo Correia (2007) a insegurança advém da falta de

preparação. De facto, de uma maneira geral, os professores “embora acreditem nos conceitos de integração e inclusão denota-se que os professores de turma têm alguns receios, especialmente porque sentem que lhes falta a formação necessária para ensinar os alunos com NEE” (Striggs & Mastropieri, 1996, citados por Salend, 1998, citados por Martins, 2000, p. 62).

A inclusão não depende só da formação do professor, mas esta representa um pressuposto para o êxito da inclusão é uma grande ajuda para que os professores possam ter mais segurança relativamente a práticas que necessariamente têm de ser implementadas. Sem isto dificilmente teremos uma escola que responda adequadamente aos alunos de acordo com as potencialidades e necessidades de cada um (Martins, 2000). A questão da formação do pessoal docente e também do pessoal não docente, que acompanha alunos com NEE, é particularmente relevante para a concretização efectiva de uma escola inclusiva, o que, aliás, está bem focalizado na Declaração de Salamanca, quando se afirma que a “preparação adequada de todo o pessoal educativo é factor chave na promoção das escolas inclusivas” (UNESCO, 1994, p. 32).

A filosofia da inclusão

A Inclusão não é um local, nem um método de ensino; é uma filosofia de apoio à aprendizagem das crianças com necessidades educativas especiais (Martins, 2009).

A análise das perspectivas dos participantes neste estudo, no tocante ao conceito de inclusão, é a seguinte:

Para Laura inclusão é “inserir o aluno com NEE severas ou não, na escola, não tendo que desenvolver todo o currículo com os restantes alunos da turma e com os professores do ensino regular”, ou seja, este aluno terá momentos em que será mais adequado ter sessões de terapia da fala, motricidade, entre outros.

Para Marina inclusão é “integrar crianças com NEE no estabelecimento do ensino regular, mas só depois de assegurar todas as condições para que elas possam usufruir de um ensino adequado às suas necessidades; os alunos com NEE severas

devem frequentar uma turma de ensino especial na escola regular”. Segundo Marina só desta forma se deixa ser diferente quem o é.

Vítor refere que “ inclusão é o contrário de exclusão, ou seja, um processo no qual se pretende que alguém passe a pertencer a alguma coisa que não pertencia; há inclusão sempre que numa turma, na sua maioria alunos sem NEE, os alunos com NEE são tratados de igual forma, respeitando a diferença de cada um.

Segundo Olga, inclusão é “ tentar integrar estes alunos de forma harmoniosa, não fazendo distinção entre uns e outros, devendo ser tratados de igual forma. Contudo estes alunos não devem ser incluídos em turmas regulares porque exigem pedagogias completamente diferenciadas, exigem uma atenção permanente e, porque muitas vezes são relegados para segundo plano porque o currículo é muito extenso.

Todos os participantes referiram ser importante que estes alunos frequentassem a escola regular e, embora com nuances diferentes, também todos referem que devem permanecer grande parte do tempo em salas separadas, e partilharem a sala da turma do regular por espaços de tempo muito curtos. O que pensam os participantes neste estudo vai contra àquilo que Smith, Polloway, Patton e Dowdy (1995), citados por Martins (2009) advogam que a separação só deverá acontecer quando, mesmo com o apoio de serviços ou de ajudas suplementares, o aluno não é bem sucedido. Lieberman (2003), refere que é necessário que haja um leque de opções de serviços por causa do leque de pessoas que apresentam um vasto conjunto de necessidades, muitas das quais não podem de forma alguma receber respostas nas classes regulares.

Se um aluno com NEE severas ou outra está numa sala de aula do regular e, reforço com a afirmação de um participante, “a turma não lhes dá nada de adequado ao seu potencial”, sou forçada a concluir com aquilo que Martins (2009) referiu no III Encontro de Educação e Ciências: “Não adianta o aluno estar na classe regular se as suas necessidades académicas, sociais e emocionais não estiverem a ser satisfeitas”.

Em relação à escolha de uma definição com base na literatura, três dos participantes optaram pela seguinte definição: **“Todas as crianças e jovens, mesmo com graves incapacidades, podem e devem ser aceites pela escola regular e nela**

encontrar as respostas adequadas às suas necessidades específicas” (Ainscow, 1997).

Um participante optou pela seguinte definição de inclusão: **“Inserção do aluno com NEE na classe regular, onde sempre que possível, deve receber todos os serviços educativos adequados, contando-se para este fim, com um apoio apropriado (de docentes especializados, de outros profissionais, de pais...) às suas características e necessidades”** (Correia, 1997). Posteriormente, este participante avança com a ideia de que os alunos com NEE severas só devem ser incluídos nas turmas do regular desde que daqui advenham vantagens para o seu desenvolvimento global. Correia (1997), avança a ideia de que a criança com NEE deve ser colocada sempre que possível, junto da criança dita sem NEE, para fins académicos e sociais, pois a criança com NEE deve ser colocada no “meio menos restritivo possível”, pois este é um conceito que pede a colocação da criança com NEE, num ambiente o mais normal possível, de acordo com as suas características, com o fim de ela poder vir a receber uma educação apropriada” (p. 19). O “meio menos restritivo possível” pode não ser o da classe regular. Cruickshank (1997), citado por Martins (2000), considera que a aparente restrição de ambientes não é, necessariamente sinónimo de restrição do potencial humano. De acordo com Hallahan e Kauffman(1997) referidos por Martins (2000), um aluno que é rejeitado pelos seus pares e que experiêcia, continuamente situações de insucesso na classe regular sentir-se-á melhor num espaço onde lhe seja permitido ter sucesso, nomeadamente, uma sala de apoio, mesmo que esta seja entendida como um espaço mais restritivo do que a classe regular.

Segundo Nichcy (1997), citado por Martins (2009) toda a criança com NEE, tanto quanto possível deve ser educada com os seus pares sem NEE; a colocação em classes, ou escolas especiais, ou outro tipo de ambientes, que não a classe regular, só deve acontecer quando a natureza, ou a severidade da NEE, é de tal forma severa que uma educação na classe regular, mesmo com os apoios e serviços suplementares, não é apropriada. A escola deve ter uma multiplicidade de serviços e apoios adequados para desta forma proporcionar condições que permitam à criança maximizar o seu potencial traduzido na formulação de respostas eficazes (Correia, 2008).

Há, no entanto, uma definição pela qual nenhum dos participantes optou: “Todos os alunos com NEE, independentemente da natureza e da severidade dos problemas e da respectiva necessidade de serviços de educação especial, têm direito a receber a sua educação, a tempo inteiro, na classe regular da escola da área de residência”

O facto de nenhum dos participantes no estudo ter optado por esta definição vem dar credibilidade à definição pessoal de cada um, que genericamente apontava para que os alunos com NEE severas não deveriam partilhar a sala de aula com os seus colegas sem NEE, a tempo inteiro, ou seja, são contra a inclusão total, posição idêntica à que é assumida por algumas organizações americanas nomeadamente o *Council of Administrators of Special (CASE)* 1995. O CASE não apoia a inclusão, enquanto política/prática em que todos os alunos com NEE, independentemente das suas necessidades, são educados na classe regular, da escola da área da sua residência. Contudo, o CASE apoia as práticas inclusivas, como um objectivo apropriado para todos os alunos, num sistema educativo unificado (Martins, 2000, p. 24).

Impacto provocado pela inclusão

As opiniões dos participantes neste estudo balançam entre opiniões favoráveis e opiniões desfavoráveis à inclusão. Na teoria aceitam, mas consideram que não existem condições. De facto, consideram a inclusão uma prática ideologicamente boa, mas de operacionalização extremamente difícil, em virtude da falta de apoios. Três dos quatro inquiridos acreditam que a inclusão de alunos com NEE severas é benéfico para eles, uma vez que são facilmente aceites pela escola e pelos colegas sem NEE.

Os participantes que acreditam na inclusão de alunos com NEE severas, acham que eles são bem aceites pelos colegas. No entanto, e apesar desta percepção da inclusão como um processo benéfico para os alunos, verifiquei que se fosse dada a possibilidade aos professores de escolher turmas com ou sem alunos com NEE, estes maioritariamente escolheriam turmas sem alunos com NEE, alegando falta de formação, egoísmo, falta de recursos humanos, etc. O facto de alguns participantes neste estudo terem dito que não queriam alunos com NEE nas suas salas, poderá

apenas querer dizer que têm uma atitude responsável, mais do que má vontade ou egoísmo como alguns referiram.

Os resultados deste estudo mostraram que o processo de inclusão preocupa os professores pelo facto de terem de abrandar o ritmo de ensino, para desta forma não baixarem o nível das competências para desta forma serem cumpridas as infelizes taxas de sucesso escolar. Dois dos participantes advertem para o facto de, ao terem alunos com NEE severas na turma, os efeitos serem negativos em termos académicos para os alunos sem NEE, embora possa haver ganhos noutras vertentes, nomeadamente na componente pessoal e social. Sobre esta questão Martins (2000), citando Staub e Pack (1994), refere um estudo comparativo realizado, segundo o qual, os alunos que frequentaram classes inclusivas não viram reduzidos os seus resultados académicos.

No tocante às vantagens que advêm da inclusão destes alunos, todos os participantes são unânimes em afirmar que, em termos académicos, esta é prejudicial, pelos motivos atrás referenciados; em termos humanos, a inclusão traz vantagens para os alunos sem NEE, uma vez que lhes permite perceber que todos somos diferentes e que, como tal, as diferenças devem ser respeitadas e aceites, aprendendo assim a conviver com a diferença, para além de verem que o outro, apesar de todas as limitações, tem sempre algo para dar aos seus colegas, entusiasmo, alegria. Estas crianças estão assim, a viver um conjunto de situações que as poderão tornar adultos, muito mais tolerantes. A educação inclusiva desenvolve nos alunos sem NEE princípios morais e éticos que reflectem uma maior sensibilidade perante a diferença. Aliás, Neto (1998) advoga um estudo realizado, referindo que a agressão física e verbal, foram factores que se revelaram de maior incidência em turmas onde não havia alunos com NEE incluídos, por estes não estarem envolvidos em situações mais estruturadas de interacção com alunos com NEE, onde os sentimentos como a cooperação, a partilha, a tolerância e o envolvimento norteiam a actividade educativa.

Três dos participantes neste estudo, acham que se fosse dada oportunidade aos pais de escolherem se os seus filhos deveriam ou não ter colegas com NEE severas nas turmas, estes optariam por colocar os seus filhos em turmas sem alunos com NEE, pois desta forma os seus filhos teriam melhor rendimento. Apenas um participante

referiu que, em relação aos pais, não podemos falar de vantagens ou desvantagens, mas sim de aceitação, referindo que esta é uma questão que ultrapassa os pais, pois seria contra a própria Constituição os pais poderem fazer esta opção.

A sociedade, fruto da inclusão destes alunos, fica mais enobrecida e rica pelo simples facto de “proporcionarmos a todos os alunos, crianças e jovens, igualdade de oportunidades a nível educacional, formando todos eles, num ambiente mais justo, real, solidário e participativo” (Laura ¶ 42).

CAPÍTULO V

CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES

Numa síntese de todo um itinerário de investigação, exponho as conclusões a que cheguei a partir dos resultados do presente estudo. Motivada pelo grande interesse que suscitam as questões relacionadas com a inclusão de alunos com NEE severas nas classes regulares e pelo grande desafio que essa inclusão coloca aos docentes, parti para a realização deste trabalho, em que tive como finalidade conhecer, compreender e sistematizar as perspectivas de professores do 1º, 2º e 3º ciclos do ensino básico, sobre a inclusão de crianças com NEE severas nas classes regulares. Neste sentido, apresento de seguida as conclusões a que cheguei a partir da realização deste estudo. Estas mesmas conclusões terão um impacto na minha vida profissional, na medida em que adquiri um conhecimento que procurarei aplicar no meu dia-a-dia escolar.

Os professores da classe regular concordam que os alunos com NEE severas estejam incluídos na classe, mas não a tempo inteiro.

Das perspectivas dos professores entrevistados sobre a inclusão de alunos com NEE severas na classe regular, decorre uma grande conclusão, transversal às diferentes categorias de análise em que estruturei a minha reflexão: Do ponto de vista dos valores e da teoria educativa, os docentes entrevistados são, em princípio, e na sua maior parte, apologistas da filosofia da inclusão, seja enquanto filosofia social e educativa, seja enquanto teoria e princípios orientadores da prática pedagógica. Efectivamente, é consensual a ideia da diferença social e pedagógica, isto é, que todos os alunos são diferentes e têm, portanto, necessidades educativas próprias, especiais ou não. É também perceptível nos discursos dos entrevistados, a aceitação da ideia de que a convivência com a diferença é bastante positiva para todos os alunos, tanto do ponto de vista cultural, como social. No entanto, entre estas concepções e a sua concretização, tanto ao nível organizacional, como das práticas educativas dos

docentes, decorre ainda uma grande diferença e por isso os professores não são apologistas da inclusão total. Contudo, devo sublinhar que, para estes professores, ser contra a inclusão total não significa ser a favor da exclusão, ideia corroborada por Lieberman (2003). Inclusão total é um termo utilizado para descrever uma prática, na qual todos os alunos com NEE, independentemente da natureza e da severidade dos seus problemas, e da respectiva necessidade de serviços de educação especial, recebem a sua educação, a tempo inteiro, na classe regular da área da sua residência (Power-deFur, 1997, citado por Martins, 2009). Os defensores desta filosofia, parecem rejeitar a hipótese de escolha de um *continuum* de disponibilização de serviços (Biklen, Bogdan, Ferguson, Searl, & Taylor, 1995, citados por Lieberman, 2003). Os participantes neste estudo perspectivam para os alunos com NEE severas a existência de um *continuum* de ambientes educativos.

“Todas as crianças e jovens, mesmo com graves incapacidades, podem e devem ser aceites pela escola regular e nela encontrar as respostas adequadas às suas necessidades específicas” (Ainscow, 1997).

Esta foi a definição de inclusão com que a maioria dos participantes neste estudo se identificou. Esta opção vem corroborar as perspectivas que anteriormente foram referenciadas. Estes alunos devem fazer os seus percursos escolares nas escolas regulares, e a escola deve proporcionar-lhes as respostas adequadas em função das características de cada um. Assim, estes professores acreditam que o lugar alunos é na escola regular, com os necessários apoios. Quando na escola regular, depois de esgotados toda a oferta de serviços e apoios complementares, e mesmo assim, não for de todo possível satisfazer as necessidades destes alunos, ou quando os alunos não são bem sucedidos, em função da natureza ou severidade da NEE, um outro tipo de ambiente deve ser equacionado. Um aluno beneficia da classe regular se aí forem satisfeitas as suas necessidades académicas, sociais e emocionais (NICHCY, 1999, citado por Martins, 2009). Ainda que o conceito de meio menos restritivo possível promova a noção de que o aluno deve ser educado na classe regular, não invalida que este possa beneficiar de outros ambientes educativos (Salend, 1998, citado por Martins, 2009, p. 13). Dependendo das necessidades individuais do aluno, a noção de

meio menos restritivo possível assume que existem alternativas, ao longo de um *continuum* de ambientes educacionais. A determinação do meio menos restritivo possível para certo aluno é, no entanto, uma decisão individualizada, baseada nas suas necessidades educativas (Salend, 1998, citado por Martins, 2009, p. 13).

Quando as necessidades acadêmicas, sociais e emocionais dos alunos com NEE severas não estão a ser tidas em consideração, e a inclusão é meramente física, a educação não é especial, nem inclusiva, mas sim uma má prática educativa (Correia, 2006, citado por Martins, 2009).

Os professores de turma têm dificuldade em comunicar com os alunos com NEE severas, e em flexibilizar o currículo para estes alunos.

No dia-a-dia os docentes costumam elencar uma variedade de dificuldades na operacionalização da filosofia da inclusão. Deste ponto de vista, as concepções apresentadas pelos participantes neste estudo podem-se considerar como globalmente próximas das reflexões expressas, tanto individualmente, como em sede das estruturas pedagógicas das escolas, da grande maioria dos professores.

Assim, no que respeita à categoria que intitulei “atendimento na escola”, ressaltam como principais causas da dificuldade de inclusão dos alunos com NEE severas na classe regular:

a) a incapacidade dos professores para se adaptarem às necessidades individuais dos alunos em termos do currículo, especialmente porque a sua educação envolve grandes mudanças na condução do processo de ensino/aprendizagem;

b) as incapacidades surgidas no processo de comunicação ao nível interação pedagógica no seio da turma. Com muita frequência, uma das características dos alunos com NEE severas é a falta de comunicação verbal, a falta de mobilidade e, sobretudo, o serem alunos que são menos capazes no que diz respeito ao sucesso académico. Lieberman (2003) refere que o insucesso académico destes alunos é sinónimo de insucesso escolar e, neste caso, a auto-estima e a auto-confiança são severamente atacadas; desta forma o “insucesso escolar torna-se num insucesso para a vida” (Lieberman, 2003, p. 97). Para que o insucesso escolar não se torne em

insucesso para a vida, os docentes, coadjuvados por uma equipa multidisciplinar, deverão definir estratégias/metodologias que ajudem os alunos a ultrapassar/minimizar as suas dificuldades. Um currículo funcional, aberto e flexível deve ser concretizado no contexto de cada escola e de cada sala, mediante uma adaptação curricular individual. Cabe aos docentes envolvidos neste processo delinear as estratégias metodológicas mais apropriadas que conduzam à aquisição de competência essenciais, tanto ao desenvolvimento pessoal e social desses alunos, como ao seu bem-estar e qualidade de vida. Um dos pressupostos a ter em conta para o sucesso da inclusão é assim implementar práticas de colaboração (Correia, 1997). De facto, porque não podemos esperar que os professores de turma possuam “todo o conhecimento e sabedoria necessários para o atendimento de todos os alunos da classe, deve ser disponibilizado um sistema de apoio que o assista, e o torne capaz de resolver problemas, de forma cooperativa e colaborativa” (NCERI, 1994, citado por Lipsky & Gartner, 1996, citado por Martins, 2000).

A escola não disponibiliza aos professores de turma recursos materiais e humanos para uma educação de qualidade junto dos alunos com NEE severas que estão incluídos na sala de aula regular.

Para colmatar as dificuldades sentidas no “atendimento na escola”, apresenta-se como solução a necessidade de se disponibilizarem recursos, materiais e humanos, adequados, sobretudo professores ou técnicos especializados para colaborarem, ou melhor, e esta parece ser a opinião que está subjacente na generalidade dos professores do ensino regular, para substituírem o professor titular de turma. A falta de recursos humanos especializados para apoio pedagógico e didáctico directo ao professor de turma parece ser o grande argumento, para impedir ou, pelo menos, dificultar a concretização da inclusão. Na generalidade dos casos constata-se que o apoio desenvolvido por tarefas para as necessidades básicas parece estar minimamente satisfeito, faltarão reforçar o apoio de técnicos especializados. O modelo ideal preconizado pelos docentes para concretização da inclusão, na classe regular, aproximar-se-ia, então, de um modelo de equipa pedagógica, liderada pelo professor de turma, em que as tarefas mais adstritas aos alunos com NEE severas seriam

trabalhadas pelos especialistas, de molde a que o professor de turma se pudesse dedicar, como que exclusivamente, aos restantes alunos da sala.

Os professores consideram que os alunos com NEE severas beneficiam social, mas não academicamente com a inclusão a tempo inteiro na sala regular.

As virtualidades da interacção social entre alunos com e sem necessidades educativas especiais, estão bem vincadas nas perspectivas dos participantes no estudo. O bom relacionamento, a cordialidade, a “doçura” que, grosso modo, é apanágio das crianças com NEE severas, faz efectivamente potenciar este tipo de atitudes no todo do grupo/turma, estreitando os laços de solidariedade e de convivência e aceitação da diferença. Esta é, em traços gerais, a perspectiva mais positiva, deixada pelos entrevistados, da presença de alunos com NEE severas na classe regular. Segundo Salend (1998, citado por Martins, 200), a investigação sobre o impacto da inclusão, na realização académica e desenvolvimento social dos alunos com NEE, tem produzido informação contraditória.

Os professores sentem que não sabem operacionalizar a filosofia da inclusão e não tem apoio da liderança ou de profissionais especializados para o fazer.

As reservas manifestadas pelos participantes neste estudo no domínio pedagógico-didáctico são muitas. As causas destas reservas não deixam, no entanto, também de ser endereçadas aos próprios docentes. Quando se abordam as questões relativas à formação, os docentes participantes neste estudo não deixam de se atribuir uma certa co-responsabilidade nas dificuldades que sentem em de operacionalizar a filosofia da inclusão. Depois de criticarem a estrutura educativa (administrativa e pedagógica) e a organização dos espaços físicos, de sublinharem a escassez, inexistência ou inadequação dos recursos materiais e recursos humanos, de indicarem a inadequação dos programas e conteúdos, e de evocarem a falta de formação ao nível das NEE severas, não deixaram de referir, se bem que muito subtilmente, a pouca sensibilização dos docentes, em geral, para este tipo de alunos. Segundo os

participantes esta pouca sensibilização é traduzida na assumpção da sua insuficiente ou totalmente ausente capacidade para trabalhar com este tipo de alunos, por falta de formação, tanto no que se refere à formação inicial, como à formação em exercício. Neste sentido, e para que a implementação de um modelo inclusivo tenha sucesso, ressalta um pressuposto essencial que é a valorização, e ofertas de oportunidades de desenvolvimento profissional (Correia, 1996; Correia et al., 1997; Hunter, 1999, citados por Martins, 2000). De facto,

a filosofia da escola inclusiva, da forma como é compreendida, altera o papel de todos os profissionais da comunidade educativa. Estes têm, agora, uma participação mais activa no processo de ensino-aprendizagem (Working Forum on Inclusive Schools, 1994, citado por Lipsky & Gartner, 1997), pelo que devem desenvolver, não só competências que lhes permitam responder às necessidades educativas dos alunos, mas também atitudes positivas em relação integração e à inclusão (Correia et al., 1997). Torna-se, assim, necessário introduzir nas escolas os novos conhecimentos resultantes da investigação científica, bem como considerar as aplicações práticas adequadas, a fim de se incrementar a eficácia do trabalho do docente e, por conseguinte, a qualidade da educação. (p. 27)

Concretizar a inclusão obriga os professores e as escolas a alterarem práticas pedagógicas profundamente enraizadas. As perspectivas deixadas pelos professores, no que respeita ao conceito de inclusão, deixam antever precisamente isto, uma vez que quando é abordado o conceito “inclusão”, apesar de se referir a inclusão como o apoio às dificuldades, raramente se entende que esta se deve concretizar no espaço da sala de aula ou na turma em que aluno naturalmente deve frequentar. Neste sentido, é imprescindível a existência de uma liderança forte, para que esta assegure que “as decisões, os desafios, as interacções, e os processos desenvolvidos, sejam consistentes com a filosofia comum definida para a escola” (Schaffner & Buswell, 1996, citados por Martins, 2000, p. 26. A liderança desempenha um papel chave no sentido de toda a comunidade educativa se comprometer e apoiar a filosofia inclusiva (Schaffner & Buswell, 1996, citados por Martins, 2000). De modo a assegurar que a escola promove uma educação de qualidade, a liderança deve, entre outros aspectos (Martins, 2000, p. 26):

- envolver todos os membros da escola, levando-os a partilhar responsabilidades (Working Forum on Inclusive Schools, 1994, citado por Lipsky & Gartner, 1997);

- fornecer apoio aos professores (Solomon, Schaps, Watson, & Battistich, 1992, citados por Schaffner e Buswell, 1996);
- procurar estabelecer relações pessoais com todos os alunos, e ajudar a escola, no seu conjunto, a tornar-se, e a manter-se, uma comunidade de apoio e suporte (Solomon, Schaps, Watson, & Battistich, 1992, citados por Schaffner & Buswell, 1996).

Deverá existir, por parte da liderança, uma postura firme, resoluto, e sem ambivalência, no que respeita às políticas escolares inclusivas, pois, se tal não acontecer, é provável que os restantes membros da comunidade educativa vacilem, impedindo a continuidade de uma união necessária à implementação da filosofia inclusiva (Schaffner & Buswell, 1996). A liderança tem, assim, a responsabilidade de ser congruente nas acções e nas mensagens que transmite à restante comunidade educativa (Kotter, 1990, citado por Hunter, 1999).

Não deixarão de ser compreensíveis as perspectivas dos professores que colaboraram neste estudo, face à actualidade do sistema educativo e à espiral de mudança que se tem assistido ao longo de um passado recente, e que me tem acompanhado ao longo da minha, já não muito breve, carreira profissional. Desta forma, forçosamente, todos nós, teremos de mudar as nossas práticas e as nossas atitudes face a aos alunos com NEE severas e, assim, dar um significativo contributo para esbatermos as diferenças ainda bem patentes entre as concepções filosóficas que todos temos sobre a inclusão e sua operacionalização, para que, efectivamente, esta filosofia concretize. Não será demais sublinhar, que os caminhos para a construção de uma escola inclusiva não são fáceis, nem de conhecer, nem de concretizar, são pelo contrário, complexos na sua formulação e complicados na sua implementação (Correia & Serrano, 2000).

Após a conclusão deste trabalho, e consciente das limitações do mesmo, considero que esta investigação constitui um pequeno, mas válido contributo, perante a temática estudada. Reconheço também a necessidade de se desenvolverem outros estudos, que permitam comparar resultados e, conseqüentemente, aprofundar esta temática, procurando conhecer as perspectivas dos docentes a uma escala mais alargada, para assim se podermos aumentar o conhecimento e a realidade existente nas escolas regular do nosso país.

Referências Bibliográficas

Ainscow, M. (1997). Educação para todos: Torná-la uma realidade. In I.I.E. (Eds.), *Caminhos para as escolas inclusivas* (pp. 11-37). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Ainscow, M., & Ferreira, W. (2003). Compreendendo a educação Inclusiva. Algumas reflexões sobre experiências internacionais. In D. Rodrigues (Org.), *Perspectivas sobre inclusão. Da educação à sociedade* (pp. 103-116) Porto: Porto Editora.

Ainscow, M., Porter, G., & Wang, M. (2000). *Caminhos para as escolas inclusivas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Anguera, M.T. (1985). *Metodologia de la observación en las ciências humanas*. Madrid: Ediciones Catedra.

Arnaiz, S. P. (1997). Integración, segregación, inclusión. In P. A. Sánchez & R. Rodríguez (Eds.), *10 años de integración en España: Analisis de la realidad y perspectivas de futuro* (pp. 313-353). Murcia: Servicio de Publicaciones de la Universidad.

Arranz, J., Palomares, H., & Pescador, J. (1999). La atención a la diversidad. *Revista Interuniversitária de Formação del Profesorado*, 36,15-22.

Bairrão, J., Felgueiras, I., Fontes, P., Pereira, F., & Vilhena, C. (1998) *Subsídios para o sistema de educação – Os alunos com necessidades educativas especiais*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.

Bardin, L. (2004). *Análise de conteúdo* (3ª ed). Lisboa: Edições 70.

Barroso, J. (2003). Factores Organizacionais da Exclusão Escolar. A Inclusão Exclusiva. In D. Rodrigues (Org.), *Perspectivas sobre inclusão. Da educação à sociedade* (pp. 25-37). Porto: Porto Editora.

Bell, J. (1997). *Como realizar um projecto de investigação*. Lisboa: Gradiva.

Biklen, S., & Bogdan, R. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.

Cabral, M., & Correia, M. (1997). Uma nova política em educação. In L.M. Correia (Ed.), *Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares* (pp. 13-15). Porto: Porto Editora.

Cadima, A., Gregório, C., Pires, T., Ortega, C., & Horta, N. (1997). *Diferenciação pedagógica no ensino regular - Alguns itinerários*. Lisboa. Instituto de Inovação Educacional.

Camisão, I. F. F. (2005). *Percepção dos professores do ensino básico acerca da inclusão educativa de alunos com NEE*. Tese de Mestrado não publicada, Universidade do Minho, Braga.

Carvalho, F. (2007). Escola para todos? Perspectivas da Ecologia humana. In D. Rodrigues & M.B. Magalhães (Orgs.), *Aprender juntos para aprender melhor* (pp. 13-15). Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.

Carvalho, O., & Peixoto, L.M. (2000). *A escola inclusiva: Da utopia à realidade*. Braga: APPCDM distrital de Braga.

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

CIF- Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e saúde (2003). Organização Mundial de saúde & Direcção Geral de Saúde.

Correia, L.M. (1997). *Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares*. Porto: Porto Editora.

Correia, L.M. (2003a). *Inclusão e necessidades educativas especiais - Um guia para educadores e professores*. Porto: Porto Editora

Correia, L.M. (2003b). O Sistema Educativo Português e as necessidades educativas especiais ou quando Inclusão quer dizer exclusão. In L.M. Correia (Org.), *Educação especial e inclusão – Quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito juízo* (pp. 11-38). Porto: Porto Editora.

Correia, L.M. (2004). *Educação especial e inclusão: Duas faces de uma mesma moeda*. *Inclusão*, 5, 7-19.

Correia, L.M. (2005). O estado da arte da Educação Especial em Portugal: Algumas considerações. *Inclusão*, 6, 7-20.

Correia, L.M. (2007). *Carta aberta à Senhora Ministra da Educação*. Retirado a 15 de Abril de 2008, em <http://www.educare.pt/educare/Opinioao.Artigo.aspx?contentid=AD8AC917C7D14D529E51EBD93B5432EE&opsel=2&channelid=O>.

Correia, L.M. (2008a). *A Escola contemporânea e a inclusão de alunos com NEE- Considerações para uma educação com sucesso*. Porto: Porto Editora.

Correia, L.M. (2008b). *Inclusão e necessidades educativas especiais – Um guia para educadores e professores* (2ª edição, revista e ampliada). Porto: Porto Editora.

Correia, L.M., & Martins, A.P.L. (2000). Uma escola para todos: Atitudes dos professores perante a inclusão, *Inclusão*, 1, 15-29.

Correia, L.M., & Martins, A.P.L. (2002). *Inclusão: Um guia para educadores e professores*. Braga: Quadrado Azul Editora.

Correia, L.M., & Rodrigues, A. (1997). Adaptações curriculares para alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares. In Correia, L.M. (Ed.), *Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares* (pp. 103-141). Porto: Porto Editora.

Correia, L.M., & Martins, A.P.L. (1999). *Dificuldades de aprendizagem: O que são, como entendê-las*. Porto: Porto Editora.

Correia, L.M., & Serrano, J. (2000). Reflexões para a construção de uma escola inclusiva. *Inclusão*, 1, 31-35.

Cortesão, L. (2001). Acerca das ambiguidades das práticas multiculturais - Necessidades de vigilância crítica hoje e amanhã. In D. Rodrigues (Ed), *Educação e diferença - valores e práticas para uma escola inclusiva* (pp. 31-47). Porto: Porto Editora.

Costa, A. B. (1996). A escola inclusiva: Do conceito à prática. *Inovação*, 9,151-163.

Costa, A. B. (1995). 20 Anos de Educação Especial. *Educação*, 10, 5-7.

Costa, A. B. (1998). Projecto "Escolas inclusivas". *Inovação*, 11(2), 57-85.

Costa, A. B. (1999). Uma educação inclusiva a partir da escola que temos. In Conselho Nacional de Educação (Ed.), *Uma educação inclusiva a partir da escola que temos* (pp. 25-36). Lisboa: Ministério da Educação.

Cury, C. (2005). *Políticas Inclusivas e Compensatórias na Educação Básica. Cadernos de Pesquisa*, 35 (124), 11-32, retirado a 5 de Julho de 2008, em <http://www.scielo.br/pdf/cp/v35n124/a0235124.pdf>.

Decreto - Lei n.º190/91, de 23 de Agosto.

Decreto - Lei n.º46/86, de 14 de Outubro.

Decreto-Lei 20/2006, de 31 de Janeiro.

Decreto-Lei 35/90, de 25 de Janeiro.

Decreto-Lei n.º 7, de 18 de Janeiro.

Decreto-Lei n.º115-A/98, de 4 de Maio.

Decreto-lei n.º372/90, de 27 de Setembro.

Decreto-Lei n.º5/73, de 25 de Julho.

Decreto-Lei n.º6/2001,de 18 de Janeiro.

Decreto-Lei n.º3/2008 de 7 de Janeiro.

Despacho Conjunto 38/SEAM/SERE/88.

Despacho Conjunto n.º105/97, de 1 de Julho.

Despacho Conjunto nº 105/97 de 1 de Julho.

Estrela, A. (1986). *Teoria e prática de observação de classes – Uma estratégia de formação de professores* (2ª edição). Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica.

Figueiredo, M. (2002). As fronteiras da formação: A profissão de professor e a escola inclusiva. *Inclusão*, 3, 49-73.

Fonseca, V. (1998). *Aprender a aprender*. Lisboa: Editorial Notícias.

Fonseca, V. (2002). Tendências futuras para a educação inclusiva. *Inclusão*, 2, 11-32.

Fonseca, V. (1997). *Educação especial: Programa de estimulação precoce*. Lisboa: Editorial Notícias.

Formosinho, J. O., & Araújo, S. B. (2002), A colaboração como sustentáculo da inclusão: Uma perspectiva ecológico-construtiva. *Inclusão*, 2, 33-48.

Formosinho, J. O. (2001). A formação prática dos professores: Da prática docente na instituição de formação, à prática pedagógica nas escolas. *Revista Portuguesa de Formação de Professores*, 1(1), 37-54.

Freire, J. (2005). *A escola como observatório de necessidades educativas dos alunos e formativas dos professores*. Chamusca: Edições Cosmos.

Freire, S.(2008). Um olhar sobre a inclusão. *Educação*, XXI(1), 5-20.

Freire, S., & César, M. (2001). Escola Inclusiva. Percursos para a sua concretização. In B. Silva, & L. Almeida (Orgs), *Actas do IV Encontro Galaico-Português de Psicopedagogia* (pp. 521-534). Braga: Universidade do Minho.

Gomes. M.C. (2009). Escolas inclusivas – O novo Olhar de Mary Warnock. Retirado a 1 de Maio de 2009, em <http://escoladereferencia.blogs.sapo.pt/15005.html?thread=31389#t31389>.

Governo Civil de Braga (2003). *Deficiência, prevenção e Inclusão*. Braga: Multiprinta.

Graça, A. (1997). *O conhecimento pedagógico do conteúdo no ensino do basquetebol*. Tese de doutoramento, não publicada. Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, Porto.

Hegarty, S. (2001). O apoio centrado na escola: Novas oportunidades e novos desafios. In D. Rodrigues (Org.), *Educação e diferença: Valores e práticas para uma educação inclusiva* (pp. 79-91). Porto: Porto Editora.

Jiménez, F., & Vilá, M. (1999). *De educación especial a educacion en la diversidad*. Málaga: Aljibe.

Jiménez, R. B. (1997). Uma escola para todos: A integração escolar. In R. (Ed.), *Necessidades educativas especiais* (pp. 9-35). Lisboa: Dinalivro.

Kirk, S., & Gallagher, J. (1996). *Educação de criança excepcional* (3ª edição). São Paulo: Martins Fontes.

Lieberman, L. M. (2003). Preservar a educação especial...para aqueles que dela precisam. In L. M. correia (Org.), *Educação especial e Inclusão: Quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito juízo* (pp. 89-107). Porto: Porto Editora.

Lopes, M. (1997). *A educação especial em Portugal*. Braga: APPACDM

Lopes, C. (2005). *Caracterizar a acção educativa para ensinar a partir do aluno*. Chamusca: Edições Cosmos.

Madureira, I., & Leite, T. (2003). *Necessidades educativas especiais*. Lisboa: Universidade Aberta.

Marchesi, A. (2001). A prática das escolas inclusivas. In D. Rodrigues (Org.), *A educação e a diferença: Valores e práticas para uma educação inclusiva* (pp. 93-108). Porto: Porto Editora.

Martins, A. P. L. (2000). O movimento da escola inclusiva: Atitudes dos professores do 1º ciclo do ensino básico. Tese de mestrado não publicada, Universidade do Minho, Braga.

Martins, A.P.L. (2006). *Dificuldades de Aprendizagem: Compreender o fenómeno a partir de sete estudos de casos*. Tese de Doutoramento não publicada, Universidade do Minho, Braga.

Martins, A.P.L. (2009). Alunos com Necessidades Educativas Especiais: Quem são? Onde devem ser ensinados? Acesso a 3 de Janeiro de 2010, em http://blogs.ua.pt/pfeec_ua/wp-content/uploads/2009/07/actasiiieec_nee_vf.pdf.

Mattos, E. A. (2004). Educação inclusiva: Reflexões sobre inclusão e inclusão total. *Inclusão*, 5, 49-61.

Ministério da Educação (1992). *Guia de leitura do Decreto-Lei nº 319/91*. Lisboa: DGEBS.

Ministério da Educação (2002). *Guia de Leitura do Decreto-Lei n.º319/91*. Lisboa: DGEBS/DEE.

Morato, P., (2003). Mais ética, menos estética. Contributos para uma cultura de inclusão. *Revista de Educação Especial e de Reabilitação*, 10(1), 7-10.

Nielsen, L. B. (1999). *Necessidades educativas especiais na sala de aula: Um guia para professores*. Porto: Porto Editora.

Niza, S. (1996). Necessidades Educativas Especiais: Da exclusão à inclusão na escola. *Inovação*, 9,139-149.

Nunes, C. (2002). *A criança e o jovem com multideficiência e surdocegueira - Contributos para o sistema educativo*. Lisboa: Ministério da Educação/Departamento da Educação Básica/Núcleo de Orientação Educativa e de Educação Especial.

Peixoto, L. M. (2006). A «escola inclusiva» como uma Utopia Educativa para o Século XXI. *Revista sonhar - Comunicar repensar a diferença*, II(1), 23-44.

Pereira, L. M. (1994). Evolução do estatuto do deficiente na sociedade. *Horizonte: Revista de Educação Física e Desporto*, 1(4), 132-135.

Pereira, B. O., & Neto, C. (1999), As crianças, o lazer e os tempos livres. In M. Pinto & M. J. Sarmiento (Orgs.), *Saberes sobre as Crianças: Para uma Bibliografia sobre a Infância e as Crianças em Portugal (1974-1998)* (pp. 85-107) Braga: Centro de Estudos da Criança da Universidade do Minho.

Pereira, F. (1999). Apoio educativo e inclusão – As representações dos profissionais. *Revista de Educação Especial e Reabilitação*, 6(2) 22-44.

Pereira, M., & Vieira, F. (1996). *Se houvera quem me ensinara... A educação de pessoas com deficiência mental*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Plaisance, E. (2002). A integração de crianças com incapacidades em escolas de ensino regular: Um novo desafio. *Inclusão*, 3, 39-48.

Porter, G. (1997). Organização das escolas: Conseguir o acesso e a qualidade através da inclusão. In M., Ainscow, G. Porter, & M. Watt (Eds.), *Caminhos para escolas inclusivas* (pp. 33-48). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Projecto Educativo do Agrupamento de Escolas de Amares (2009).

Quivy, R., & Campenhoudt, L.V. (1992). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.

Ribeiro, A. C. (1999). *Desenvolvimento curricular*. Lisboa: Texto Editores.

Rief, S., & Heimburge, J. (2000). *Como ensinar todos os alunos na sala de aula inclusiva*. Porto: Porto Editora.

Rodrigues, D. (1991). *Métodos e estratégias em educação especial*. Porto: Porto Editora.

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

Rodrigues, D. (2001). *Educação e Diferença Valores e Práticas para Uma Educação Inclusiva*. Porto: Porto Editora.

Rodrigues, D. (2003). *Perspectivas sobre a inclusão: Da educação à sociedade*. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.

Roldão, M. C. (1999). *Gestão curricular: Fundamentos e práticas*. Lisboa: Ministério da Educação.

Ruquoy, D. (1997). *Situação de entrevista e estratégia do entrevistador. Investigação em ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.

Sampaio, R. (2001). A intimidade relacional na escola de hoje. In J. B. Duarte (Org). *Igualdade e diferença numa escola para todos - contextos, controvérsias, perspectivas* (pp. 127-139). Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.

Sanches, I. (2001). *Comportamento e estratégias de actuação na sala de aula*. Porto: Porto Editora.

Serra, H., & Pereira, M.L. (1991). Acções de âmbito regional tendentes à implantação de um sistema educativo para todos e cada um. In Fundação Calouste Gulbenkian (Ed.), *Actas do IV Encontro Nacional de Educação Especial: Comunicações* (pp. 401-421). Lisboa.

Serrano, J. (2007). A sala de aula: Porta para a realidade ou para a utopia da educação inclusiva? In D. Rodrigues, & M.B. Magalhães (Orgs.). *Aprender juntos para aprender melhor*. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.

Silva, M. (2005). *A construção / estrutura do género na sala de educação física no ensino secundário*. Tese de doutoramento não publicada, Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, Porto.

Teodoro, A. (2003). *Globalização e educação: Políticas educacionais e novos métodos de governação*. Porto: Afrontamento.

Tuckman, B. (2000). *Manual de investigação em educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

UNESCO (1994). *Declaração de Salamanca e Enquadramento da Acção na Área das Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

UNESCO (1996). *Educação: um tesouro a descobrir. Relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. Porto: Asa.

Vala, J. (2005). A análise de Conteúdo. In A. Silva & J. Pinto (Eds.), *Metodologia das ciências sociais* (pp.101-128). Porto: Afrontamento.

Vieira, M. T. (1995). A integração escolar – Uma prática educativa. *Educação*, 10,16-21.

Stainback, S., & Stainback, W. (2008). *Inclusão: Um guia para educadores*. Porto Alegre: Artmed.

ANEXOS

ANEXO A: Guião para a entrevista

Conhecer as dificuldades que os professores sentem quando leccionam junto de alunos com necessidades educativas severas.

1. Quais as dificuldades que sente, quando lecciona numa turma onde estão incluídos alunos com NEE severas?
 - a. a nível académico;
 - b. a nível social;
 - c. recursos materiais;
 - d. recursos humanos;
 - e. outras.

2. Caso não se sinta preparado, se tivesse a possibilidade de escolher o que considera que está preparado para educar crianças com NEE severas?
 - a. O que fazia para se sentir preparado?

3. Perante duas turmas uma com alunos NEE severas, e outra sem NEE severas, por qual das turmas é que optava?

4. Acha que a percepção que tem acerca da sua competência pessoal para trabalhar com crianças com NEE severas, poderá ser um facilitador ou uma barreira à aceitação desses alunos? Porquê?
 - a. Que outros factores é que acha que podem condicionar o seu desempenho?

5. Considera que um trabalho em parceria/articulação com o docente de educação especial, lhe trará eventualmente algo mais, para um melhor desempenho como professor? No seu caso concreto, já sentiu essas vantagens? É capaz de especificar?

Como observam e sentem o impacto da inclusão na classe regular de alunos com necessidades educativas especiais severas.

1. O que é para si a inclusão?
2. Das três definições que acabou de ler com qual é que se identifica?

3. Considera que a inclusão tem vantagens para os alunos com NEE severas? Se não, Porquê? Se sim, quais?
4. Considera que a inclusão tem vantagens para os alunos sem NEE? Se não, Porquê? Se sim, quais? E para os pais? E para a sociedade?

Como observam e quais os sentimentos em relação às condições que existem nas escolas, ou deveriam existir para que a inclusão dos alunos com NEE de carácter severo possa ter sucesso;

-a aceitação da filosofia inclusiva enquanto filosofia educativa;

-a aceitação da inclusão dos alunos com NEE na escola regular, independentemente da natureza e/ou severidade da sua problemática.

1. Acha que o nosso sistema educativo está preparado para acolher alunos com NEE severas na sala de aula? Porquê?
2. Quais as especificidades ao nível das infra-estruturas (equipamentos, práticas pedagógico/didáticas, gestão de recursos materiais e humanos) que considera fundamentais para incluir crianças com NEE de carácter severo, nas classes regulares?
3. Em sua opinião, deve a escola incluir nas suas turmas alunos com NEE independentemente da severidade da problemática? Porquê?
4. Acha que a escola (alunos, professores, funcionários, encarregados de educação) está preparada para a inclusão de alunos com NEE severas? Porquê?
5. Se tivesse a possibilidade de escolher que recursos escolhia para educar alunos com NEE severas na sala de aula?

ANEXO B: Pedido de autorização de realização do estudo no Agrupamento



Universidade do Minho

Exmo. Sr. Presidente do Conselho Executivo
do Agrupamento de Escolas de Amares

Assunto – Pedido de colaboração para a realização de um projecto de investigação no âmbito de um mestrado.

Zita Neto de Miranda, professora em exercício na Unidade de Apoio Especializado, na EB1 do Eirado em Amares, encontra-se a desenvolver um projecto de investigação no âmbito do mestrado em Educação Especial, especialização em dificuldades de aprendizagem Específica, ministrado no Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho.

O projecto de investigação visa recolher a perspectiva de alguns docentes do 1º e 2º ciclos, sobre a inclusão de alunos com necessidades educativas especiais (NEE) severas nas classes do regular. Por este motivo venho solicitar a V. Ex.ª, autorização para efectuar algumas entrevistas junto de alguns docentes.

A informação recolhida e a sua análise serão manuseadas de forma confidencial entre mim e a orientadora de mestrado Doutora Ana Paula Loução Martins. Desde já agradeço toda a cooperação e atenção dispensada.

Pede deferimento
Amares, 23 de Abril de 2009

A professora

Zita Neto de Miranda

Autógrafa
2009.04.30