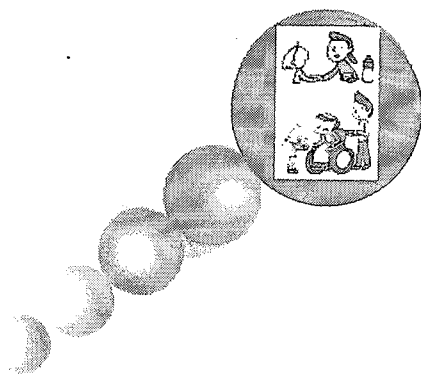


Universidade de Évora
Honesto Estudo com Longa Experiência Misturado

MESTRADO EM EDUCAÇÃO
VARIANTE: ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR

ESCOLA INCLUSIVA:
uma utopia possível?



Orientador: PROFESSOR DOUTOR JOSÉ LOPES VERDASCA

Mestrando: FERNANDO MANUEL CALIXTO QUINTAS

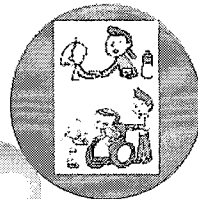
Évora, 2005

“ESTA DISSERTAÇÃO NÃO INCLUI AS CRÍTICAS E SUGESTÕES FEITAS PELO JURI”

Universidade de Évora
Honesto Estudo com Longa Experiência Misturado

MESTRADO EM EDUCAÇÃO
VARIANTE: ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR

ESCOLA INCLUSIVA:
uma utopia possível?



155043

Orientador: PROFESSOR DOUTOR JOSÉ LOPES VERDASCA

Mestrando: FERNANDO MANUEL CALIXTO QUINTAS

Évora, 2005

“ESTA DISSERTAÇÃO NÃO INCLUI AS CRÍTICAS E SUGESTÕES FEITAS PELO JURI”

AGRADECIMENTOS

À Universidade de Évora, pela possibilidade da realização deste Mestrado

Ao meu orientador, Professor Doutor José Lopes Verdasca, pela orientação norteadora, encorajamento e disponibilidade constantes, pelas inestimáveis contribuições para o enriquecimento do trabalho com a sua visão crítica e sensível.

Aos professores do curso, pelas oportunidades de aprendizagem.

Aos colegas de turma, pela convivência divertida e enriquecedora, com uma referência especial ao Inácio e ao Zé Carlos, companheiros de viagem, pelo acompanhamento, colaboração, apoio e confiança.

Aos colegas cuja atitude de inclusão foi aqui investigada, por aceitarem, com serenidade e colaboração, o meu olhar sobre as suas práticas pedagógicas.

À minha esposa Adélia, pelo amor, incentivo, apoio, paciência e compreensão pelo tempo ausente.

À minha filha Teresa, pela emoção, vivacidade e alegria com que colore a minha vida

E a todos os que, directa ou indirectamente, contribuíram para a elaboração deste trabalho.

ÍNDICE

| | |
|---|----------|
| AGRADECIMENTOS..... | iii |
| INDICE..... | iv |
| INDICE DE GRAFICOS E QUADROS | vii |
| RESUMO / ABSCTRAT | xi |
| INTRODUÇÃO | 1 |
| PRIMEIRA PARTE: DO ABSCÔNITO AO INCLUSIVO..... | 6 |
| 1º CAPÍTULO..... | 7 |
| - Evolução retrospectiva da educação de crianças deficientes em Portugal | |
| - Do professor de educação especial ao docente de apoio educativo: seu papel na escola | |
| Introdução | 8 |
| A Educação Especial em Portugal | 9 |
| Do professor de educação especial... de ontem | 19 |
| ...ao docente de apoio educativo... de hoje | 22 |
| 2º CAPÍTULO..... | 26 |
| - A construção da diferença – da integração à inclusão: percepção e lugar. | |
| Introdução | 27 |
| Da integração..... | 28 |
| ...perspectivas favoráveis..... | 30 |
| ...e desfavoráveis | 31 |
| Modelos e níveis de integração | 32 |
| ... à inclusão | 35 |
| Necessidades educativas especiais..... | 39 |
| Normalização..... | 43 |
| ... pelo conhecimento..... | 45 |
| ... percepção social..... | 53 |
| Educação especial: do <i>ou</i> no sistema educativo?..... | 56 |

| | |
|--|-----------|
| Plano Educativo Individual..... | 57 |
| Programa Educativo..... | 59 |
| SEGUNDA PARTE: DA UTOPIA À REALIDADE..... | 62 |
| 1º CAPÍTULO..... | 63 |
| - Indicações metodológicas sobre a pesquisa | |
| - Procedimentos adoptados na testagem e aplicação do instrumento de recolha de dados | |
| O Quadro teórico de investigação de campo..... | 64 |
| Formulação de Questões..... | 65 |
| Metodologia..... | 67 |
| Os sujeitos..... | 68 |
| A amostra..... | 68 |
| Instrumentos..... | 70 |
| O questionário..... | 71 |
| Primeira parte do questionário | 71 |
| Segunda parte do questionário: escala de atitudes. | 73 |
| Análise da consistência interna e apuramento dos itens..... | 73 |
| Distribuição e recolha do questionário..... | 77 |
| Procedimentos para o tratamento e análise de dados | 77 |
| Análise de conteúdo..... | 78 |
| 2º CAPÍTULO..... | 79 |
| - Apresentação dos resultados consequentes do tratamento e análise das respostas aos instrumentos de recolha de dados. | |
| Caracterização da amostra..... | 80 |
| Opiniões generalistas dos sujeitos da amostra..... | 87 |
| Análise documental..... | 119 |
| Fundamentação das práticas docentes..... | 121 |
| Princípios orientadores das práticas dos professores com os alunos com necessidades educativas especiais em classes regulares..... | 122 |
| Dimensão axiológica da prática docente..... | 123 |

| | |
|---|------------|
| Deveres dos Professores..... | 124 |
| Deveres relativos aos alunos..... | 124 |
| Deveres relativos à Escola..... | 124 |
| Identificação..... | 125 |
| Identificação do aluno..... | 125 |
| Identificação da família..... | 125 |
| Percurso Escolar..... | 126 |
| Medidas aplicadas..... | 126 |
| Medidas do Regime Educativo Especial..... | 126 |
| Tempo e actividades fora da turma..... | 127 |
| Objectivos a atingir..... | 128 |
| Académicos..... | 128 |
| Funcionais..... | 130 |
| CONCLUSÃO / RECOMENDAÇÕES | |
| Da utopia à realidade | 132 |
| Relação docentes do ensino regular / docentes de apoio..... | 132 |
| Necessidade de formação..... | 134 |
| Escola Inclusiva: uma questão de atitude?..... | 138 |
| BIBLIOGRAFIA..... | |
| ANEXOS..... | |
| Anexo 1 – Quadro síntese de níveis de integração de acordo com a hierarquia de recursos ... | 147 |
| Anexo 2 – Pré-questionário..... | 148 |
| Anexo 3 – Guião do especialista em educação para avaliação do pré-questionário..... | 155 |
| Anexo 4 - Guião do docente para avaliação do pré-questionário..... | 157 |
| Anexo 5 – Questionário..... | 159 |

ÍNDICE DE GRÁFICOS E QUADROS

| | | |
|-----------|--|----|
| QUADRO 1 | Distribuição da população do estudo | 68 |
| QUADRO 2 | Distribuição da população, amostra prevista, amostra real e percentagem..... | 69 |
| QUADRO 3 | Dimensões – itens..... | 72 |
| QUADRO 4 | <i>Reliability analysis – scale (alpha)</i> | 74 |
| QUADRO 5 | <i>Reliability analysis – scale (alpha)</i> – escala apurada..... | 76 |
| QUADRO 6 | Quadro da média e desvio-padrão das idades dos sujeitos..... | 80 |
| QUADRO 7 | Quadro da amplitude dos sujeitos, segundo a idade..... | 80 |
| QUADRO 8 | Quadro da distribuição dos sujeitos, segundo a idade..... | 81 |
| QUADRO 9 | Quadro da distribuição dos sujeitos, segundo o sexo..... | 81 |
| QUADRO 10 | Quadro da média e desvio-padrão dos anos de serviço dos sujeitos..... | 81 |
| QUADRO 11 | Quadro da distribuição dos sujeitos, segundo os anos de serviço | 82 |
| QUADRO 12 | Quadro da distribuição dos sujeitos, segundo os anos de serviço na escola actual..... | 82 |
| QUADRO 13 | Quadro da distribuição dos sujeitos, segundo a situação profissional..... | 82 |
| QUADRO 14 | Quadro da distribuição dos sujeitos, segundo o número de escolas onde já leccionaram..... | 83 |
| QUADRO 15 | Quadro de distribuição dos sujeitos, do quadro de escola, segundo a intenção de mudar de escola..... | 83 |
| QUADRO 16 | Distribuição dos sujeitos, não pertencentes ao quadro de escola, segundo a intenção de mudar de escola | 84 |
| QUADRO 17 | Distribuição dos sujeitos, segundo as habilitações académicas de base..... | 84 |
| QUADRO 18 | Distribuição dos sujeitos, segundo outras habilitações académicas adquiridas | 84 |
| QUADRO 19 | Quadro de distribuição dos sujeitos, segundo a distância da residência à escola | 84 |
| QUADRO 20 | Quadro de distribuição dos sujeitos, segundo experiência com crianças com n.e.e..... | 85 |
| QUADRO 21 | Quadro da média do número de alunos com n.e.e. nas turmas..... | 85 |

| | | |
|-----------|---|----|
| QUADRO 22 | Quadro de distribuição dos sujeitos, segundo o número de alunos com n.e.e. nas suas turmas..... | 86 |
| QUADRO 23 | Quadro de distribuição dos tipos de n.e.e./deficiência existentes nas turmas..... | 86 |
| QUADRO 24 | Quadro de distribuição dos sujeitos, segundo a opção da existência de alunos com n.e.e. nas suas turmas..... | 87 |
| QUADRO 25 | Quadro de distribuição dos sujeitos, segundo a consideração que têm para com os alunos com n.e.e. na planificação que executam. | 87 |
| QUADRO 26 | Quadro de distribuição dos sujeitos, segundo o apoio que consideram prestar aos alunos com n.e.e..... | 88 |
| QUADRO 27 | Quadro de distribuição dos sujeitos, segundo o nível de preparação que sentem para a promoção da escola inclusiva..... | 88 |
| QUADRO 28 | Quadro de distribuição dos sujeitos, segundo as soluções para ultrapassar as dificuldades da escola inclusiva..... | 89 |
| QUADRO 29 | Quadro de distribuição dos sujeitos, segundo a crença no princípio da inclusão..... | 90 |
| QUADRO 30 | Quadro de distribuição dos sujeitos, segundo o que perspectivam sobre os objectivos da escola inclusiva..... | 90 |
| QUADRO 31 | Quadro de factores motivadores para a escola inclusiva..... | 91 |
| QUADRO 32 | Quadro de factores inibidores para a escola inclusiva..... | 92 |
| QUADRO 33 | Quadro do tipo de deficiência como obstáculo à escola inclusiva. | 93 |
| QUADRO 34 | Quadro das características em crianças com n.e.e. que podem favorecer a inclusão..... | 93 |
| QUADRO 35 | Quadro das características em crianças com n.e.e. que podem dificultar a inclusão..... | 94 |
| QUADRO 36 | Quadro da existência de docentes de apoio..... | 94 |
| QUADRO 37 | Quadro relativo ao tipo de articulação entre o docente do regular e o docente de apoio educativo..... | 95 |
| QUADRO 38 | Quadro de posicionamento sobre a afirmação <i>As crianças consideradas normais são mais criativas do que as crianças com n.e.e</i> (nº de referências)..... | 95 |
| QUADRO 39 | Quadro de posicionamento sobre a afirmação <i>Geralmente os professores esperam menos respostas por parte dos alunos com n.e.e.</i> (nº de referências)..... | 96 |
| QUADRO 40 | Quadro de posicionamento sobre a afirmação <i>O contacto entre alunos com n.e.e. e alunos normais é prejudicial para ambos</i> (nº de referências)..... | 96 |
| QUADRO 41 | Quadro de posicionamento sobre a afirmação <i>Só professores com formação especializada é que devem trabalhar directamente com alunos com n.e.e.</i> (nº de referências)..... | 96 |

| | | |
|-----------|---|-----|
| QUADRO 42 | Quadro de posicionamento sobre a afirmação <i>As crianças com n.e.e. vão ter mais dificuldade em obter e manter um bom rendimento escolar</i> (nº de referências)..... | 97 |
| QUADRO 43 | Quadro de posicionamento sobre a afirmação <i>A escola deve assumir toda a responsabilidade na educação das crianças com n.e.e. em idade escolar</i> (nº de referências)..... | 97 |
| QUADRO 44 | Quadro de posicionamento sobre a afirmação <i>Os professores têm a tendência de, por compaixão, atribuir melhores classificações que as devidas, aos alunos com n.e.e.</i> (nº de referências)..... | 98 |
| QUADRO 45 | Quadro de posicionamento sobre a afirmação <i>A atenção extra que requer uma criança com n.e.e. irá prejudicar toda a turma</i> (nº de referências)..... | 98 |
| QUADRO 46 | Quadro de posicionamento sobre a afirmação <i>A inclusão “obriga” os professores a pensar mais como ensinam</i> (nº de referências)..... | 99 |
| QUADRO 47 | Quadro de posicionamento sobre a afirmação <i>As crianças com n.e.e. devem estar em salas próprias, partilhando os recreios e festas escolares</i> (nº de referências).... | 99 |
| QUADRO 48 | Quadro de posicionamento sobre a afirmação <i>A inclusão provoca a diminuição do nível académico da escola</i> (nº de referências)..... | 100 |
| QUADRO 49 | Quadro de posicionamento sobre a afirmação <i>A educação das crianças com n.e.e. deve constituir um sistema à margem e separado do sistema regular de educação</i> (nº de referências)..... | 100 |
| QUADRO 50 | Quadro de posicionamento sobre a afirmação <i>Na maior parte dos casos, o aluno com n.e.e. encontra na escola regular o meio adequado ao seu desenvolvimento</i> (nº de referências)..... | 101 |
| QUADRO 51 | Quadro de distribuição dos sujeitos, segundo a opinião sobre a escola inclusiva..... | 101 |
| QUADRO 52 | Quadro de distribuição dos sujeitos, por idades, segundo a crença no princípio da inclusão..... | 105 |
| GRÁFICO 1 | Gráfico de distribuição dos sujeitos, por idades, segundo o posicionamento sobre a escola inclusiva..... | 105 |
| QUADRO 53 | Quadro de distribuição dos sujeitos, conforme o local da escola onde leccionam, segundo a crença no princípio da inclusão..... | 106 |
| GRÁFICO 2 | Gráfico de distribuição dos sujeitos, conforme o local da escola onde leccionam, segundo o posicionamento sobre a escola inclusiva..... | 106 |
| QUADRO 54 | Quadro de distribuição dos sujeitos, por sexo, segundo o posicionamento sobre a escola inclusiva..... | 107 |
| GRÁFICO 3 | Gráfico de Distribuição dos sujeitos, por sexo, segundo o posicionamento sobre a escola inclusiva..... | 107 |
| QUADRO 55 | Quadro de distribuição dos sujeitos, por anos de serviço de serviço, segundo a crença no princípio da inclusão..... | 108 |

| | | |
|------------|--|-----|
| QUADRO 56 | Quadro de Distribuição dos sujeitos, por anos de serviço, segundo o posicionamento sobre a escola inclusiva..... | 109 |
| GRÁFICO 4 | Gráfico de distribuição dos sujeitos, por anos de serviço de serviço, segundo a crença no princípio da inclusão..... | 110 |
| GRÁFICO 5 | Gráfico de distribuição dos sujeitos, por anos de serviço de serviço, segundo o posicionamento sobre a escola inclusiva..... | 110 |
| QUADRO 57 | Quadro de distribuição dos sujeitos (quadro de escola) por intenção de mudar de escola, segundo a crença no princípio da inclusão..... | 111 |
| QUADRO 58 | Quadro de distribuição dos sujeitos (não quadro de escola) por intenção de mudar de escola, segundo a crença no princípio da inclusão..... | 112 |
| GRÁFICO 6 | Gráfico de distribuição dos sujeitos, (quadro de escola) por intenção de mudar de escola segundo o posicionamento sobre a escola inclusiva..... | 113 |
| GRÁFICO 7 | Gráfico de distribuição dos sujeitos, (não pertencentes ao quadro de escola) por intenção de mudar de escola, segundo o posicionamento sobre a escola inclusiva..... | 113 |
| QUADRO 59 | Quadro de distribuição dos sujeitos, por situação profissional, segundo a crença no princípio da inclusão..... | 114 |
| GRÁFICO 8 | Gráfico de distribuição dos sujeitos, por situação profissional, segundo o posicionamento sobre a escola inclusiva..... | 114 |
| QUADRO 60 | Quadro de distribuição dos sujeitos, por experiência de trabalho com crianças com n.e.e., segundo a crença no princípio da inclusão..... | 115 |
| GRÁFICO 9 | Gráfico de distribuição dos sujeitos, pela experiência de trabalho com alunos com n.e.e., segundo o posicionamento sobre a escola inclusiva..... | 116 |
| QUADRO 61 | Quadro de distribuição dos sujeitos, pelo grau de preparação que sentem, segundo a crença no princípio da inclusão..... | 117 |
| GRÁFICO 10 | Gráfico de distribuição dos sujeitos, pelo grau de preparação que sentem, segundo o posicionamento sobre a escola inclusiva | 119 |
| QUADRO 62 | Quadro de distribuição dos PEI's analisados..... | 120 |
| QUADRO 63 | Quadro de distribuição por problemática..... | 120 |
| QUADRO 64 | Quadro de categorias e subcategorias..... | 121 |
| QUADRO 65 | Quadro de medidas de Regime Educativo Especial aplicadas... | 127 |
| QUADRO 66 | Quadro de distribuição de actividades desenvolvidas pelos alunos fora da sala de aula..... | 128 |

ESCOLA INCLUSIVA: UMA UTOPIA POSSÍVEL?

RESUMO

Este estudo parte de nossas inquietações como profissionais interventivos na área dos apoios educativos a crianças e jovens com necessidades educativas especiais.

Cogitamos que a consolidação da Escola Inclusiva, depende em grande parte de uma consciência colectiva e individual de todos os intervenientes no processo educativo da escola, nomeadamente dos educadores e professores, actores basilares do processo educativo.

Procurar conhecer e perceber essa consciência, mormente as percepções e as atitudes dos docentes, bem como o tipo de respostas de que os alunos diferentes beneficiam nos estabelecimentos do sistema regular de educação/ensino foram os objectivos que nortearam este estudo.

A presente pesquisa caracterizou-se como um estudo predominantemente quantitativo, embora com uma abordagem descritiva e exploratória, portanto, também, de cunho qualitativo.

Com base nos objectivos propostos para a Educação Inclusiva em Portugal, bem como no seu percurso, podemos constatar com os resultados deste estudo, que muito já tem sido feito em busca de uma educação para todos.

Porém, ainda há uma grande caminhada a ser percorrida, tanto no que se refere à formação e capacitação dos profissionais da educação para efectivar este modelo educativo, como no enfrentar e ultrapassar uma das maiores barreiras obstativas a qualquer doutrina: o preconceito.

INCLUSIVE SCHOOL: A POSSIBLE UTOPIA?

ABSTRACT

This study begins with our concerns as intervenient professionals in the area of educational support to children and young with special educational needs.

We consider that the consolidation of a Inclusive School, depends on, in a great part, from a collective and individual conscience of all interventionists in the school educational process, namely of educators and teachers, essential actors in the educational process.

The aims that had guided this study where the knowledge and the awareness of this conscience, especially the perceptions and the attitudes of docents, as well as the type of answer that different students benefit in the normal educational.

The present investigation has been characterized by a predominant quantitative study, although with an exploring and describing approach, therefore, with a qualitative aspect too.

We can prove with the result of this study, with the basis on the aims proposed to an Inclusive Education in Portugal as well as with its course, that most of it has already been done in the search of an education to all.

Nevertheless, there is still a great way to be covered, not only in what concerns the formation and ability of professionals of education to accomplish this educational model, but also to face and to go beyond one of the greatest obstructive barriers in any doctrine: the prejudice.

INTRODUÇÃO

A escola é uma organização especial. Com características comuns a todas as organizações, comporta também especificidades enquanto instituição e que a tornam diferente de qualquer outra organização.

Como dizia Costa (1991, pág. 54) «Embora todas as escolas tenham do ponto de vista formal, a mesma estrutura organizacional, cada escola é uma escola diferente, uma organização social com cultura própria, integrando-se num ecossistema educativo específico, implicando, por isso mesmo, respostas possivelmente diferentes às mesmas propostas de inovação.»

Por isso, talvez se possa afirmar que todas as escolas são semelhantes e que todas as escolas são diferentes. Ou seja, todas diferentes, todas iguais.

O paradigma da diversidade, e logo assim de escola inclusiva, que coloca a tónica nas diferenças individuais, considerando-as mais como uma mais-valia do que como um ónus, é uma questão que tem merecido alguma discussão, e até controvérsia.

Grande parte da organização escolar encontra-se condicionada por determinações externas. Os serviços centrais do Ministério da Educação regulam a colocação dos docentes, o tempo lectivo, o currículo regular, fixam os rácios, ... E, embora a filosofia de escola para todos esteja determinada por regulamentação governamental, estamos em crer que a implementação deste modelo – escola inclusiva – não se efectua apenas por decreto. Parece fundamental a sensibilização, a mobilização, a participação e o envolvimento dos actores intervenientes no processo, neste caso dos professores.

Concordamos com Neves quando refere que “(...) as organizações são o que são as pessoas que as integram, embora com graus de influência diversos (...).” (2002, pág. 144).

Nesta perspectiva, pensamos que é mais ou menos consensual aceitar-se que neste desafio de uma escola para todos, o papel dos professores é

determinante para o seu sucesso. Um papel de implicação activa nos processos de inovação curricular, de resolução cooperativa de problemas, tendo em vista o desenvolvimento mais profundo da autonomia das crianças com necessidades educativas especiais (n.e.e.), sabendo-se que para conquistar essa autonomia, ao aluno é fundamental possuir os instrumentos básicos para esse desenvolvimento, e é à escola que compete, como organização vocacionada para tal, proporcionar a aquisição dessas aptidões.

As profundas alterações, que procuraremos referir ao longo deste trabalho, não só na forma como se pretende educar as crianças com n.e.e., como também na terminologia utilizada, nem sempre nos parecem ser acompanhadas de esclarecimentos, sensibilização e formação necessárias para que possam efectivamente obter os resultados que se ambicionam.

A questão que aqui surge é que, apesar do paradigma de escola inclusiva ser considerada como desejável e, objecto de regulamentação objectiva, na prática ela pode ser entendida de uma maneira sensivelmente diferente pelos responsáveis da instituição escolar e pelos interessados, nomeadamente por aqueles que deverão ter nas suas turmas os alunos diferentes.

Temos a percepção de que os docentes são, em princípio, receptivos à ideia de participarem nas medidas integrativas, mas receosos dos problemas inerentes à inclusão de crianças diferentes nas suas classes.

Benavente e outros (1993, pág. 94), afirmavam que era preciso garantir que «os diferentes tenham direito à sua diferença, e simultaneamente, um lugar na escola e na sociedade»

Parece-nos que ainda estamos a alguma distância deste objectivo ser atingido, pelo que a procura da solução para este problema poderá ser o norteador da acção da comunidade educativa para alcançar esse objectivo.

A Reforma actual veio trazer à escola um novo tipo de gestão que transformou (ou pretendeu transformar) a escola num elemento vivo de uma comunidade escolar, participante activa no processo educativo dos alunos.

Mas, entendemos que, quando se pretende uma escola verdadeiramente inclusiva, onde se procure que o uso dos meios o mais normalizantes possível do ponto de vista cultural, para estabelecer ou manter comportamentos e características que sejam de facto o mais normais possível, seja aplicado em toda a sua plenitude, há que procurar conhecer em profundidade e perceber as percepções e as atitudes dos professores, actores deste processo, sobre a temática.

Igualmente há que procurar respostas sobre se o Sistema Educativo Português estará apetrechado com recursos humanos especializados e com estruturas adequadas, organizadas e eficientes, que possam assegurar uma intervenção educativa que facilite os meios adequados ao desenvolvimento das crianças com n.e.e..

E surgem as questões:

- Estarão os docentes sensibilizados e preparados para a problemática da educação dos alunos com n.e.e.?

- Existirão condições e estímulos nas estruturas regulares de educação e ensino que facilitem o processo de ensino-aprendizagem dos alunos com n.e.e.?

- Que percepções construíram os docentes, nomeadamente na sua dimensão avaliativa, desta problemática?

- Que atendimentos têm as crianças com n.e.e. nas estruturas regulares de educação e ensino?

Sendo a formação um elemento importante do complexo sistema educativo, parece fundamental um conhecimento que forneça dados concretos de resposta a questões vividas na actividade profissional, de modo a permitir uma intervenção eficaz e rigorosa na resolução de problemas com os quais somos confrontados diária e sistematicamente.

Nesta perspectiva surge também a questão de saber se o princípio da escola inclusiva será o norteador efectivo das práticas educacionais nos jardins de infância e nas escolas do ensino regular da área de intervenção da Equipa

de Coordenação dos Apoios Educativos AC1 (ECAE AC1) (concelhos de Estremoz, Borba, Vila Viçosa, Alandroal, Redondo, Reguengos de Monsaraz e Mourão)?

O estudo desenvolvido foi orientado tendo por base esta questão, numa perspectiva de obter respostas aos seguintes objectivos:

- Investigar as percepções que os educadores de infância e os professores do ensino básico da área antes referida apresentam, de escola inclusiva;

- Analisar o tipo e a qualidade das respostas dos docentes, às necessidades e características dos alunos com n.e.e.;

- Analisar a coerência entre os princípios gerais subjacentes ao conceito de escola inclusiva, e as propostas e os planos de intervenção elaborados

Reconhecendo toda a limitação deste trabalho, o presente estudo apoia-se num campo conceptual que aborda uma retrospectiva da educação especial, faz uma abordagem ao espaço de intervenção dos docentes, à percepção que têm da escola, bem como aos conceitos de integração e inclusão, de necessidades educativas especiais, e de normalização fazendo uma observação sobre o papel da educação especial no sistema educativo.

Para se tentar obter as respostas pretendidas, foi elaborado um questionário, que foi entregue a uma amostra de 255 docentes do pré-escolar e ensino básico, na zona antes referida.

Em termos de organização este trabalho comporta, além desta introdução, dois capítulos e uma conclusão:

INTRODUÇÃO – apresenta a razão da escolha do tema de estudo desta dissertação, as questões suscitadas e os principais objectivos abordados, bem como os fundamentos e pressupostos teóricos

PRIMEIRA PARTE – constituída por dois capítulos:

1º Capítulo – Aborda uma retrospectiva da educação de crianças deficientes em Portugal e analisa a evolução do papel do docente de apoio educativo;

2º Capítulo – Parte da evolução do conceito de integração para inclusão, reflectindo sobre a noção de necessidades educativas especiais, fazendo uma abordagem ao conceito de normalização através da aprendizagem, questionando por fim a educação especial como sub-sistema ou não do sistema educativo, decorrendo do atendimento prestado aos alunos com n.e.e. e da análise dos seus Planos Educativos Individuais.

SEGUNDA PARTE – Constituída por dois capítulos:

1º Capítulo – Indicações metodológicas sobre a pesquisa e procedimentos adoptados na testagem e aplicação do instrumento de recolha de dados;

2º Capítulo – Apresentação dos resultados consequentes do tratamento e análise das respostas aos instrumentos de recolha de dados.

CONCLUSÃO – apresenta-se uma análise de carácter conclusivo e reflexivo, referente aos resultados obtidos na pesquisa, em relação ao conhecimento existente sobre o tema, apresentam-se recomendações e são lançadas algumas questões para futuras investigações.

PRIMEIRA PARTE

DO ABSCÔNDRITO AO INCLUSIVO

1º CAPÍTULO

-EVOLUÇÃO RETROSPECTIVA DA EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS DEFICIENTES EM PORTUGAL

- DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL AO DOCENTE DE APOIO EDUCATIVO: SEU PAPEL NA ESCOLA

INTRODUÇÃO

Tradicionalmente, para designar um tipo de educação diferente da praticada no ensino regular, que se desenrolaria paralelamente a esta, e se destinava a um tipo de alunos possuidores de algum déficit ou *handicap* que os apresentava como diferentes dos restantes alunos considerados normais, utilizava-se a expressão *Educação Especial*.

A Educação Especial parece ter vindo a alcançar progressivamente uma grande relevância teórica desde um ponto de vista educativo, psicológico e social, e cada vez mais uma importância prática, dada a amplitude e a diversidade de problemas que enfrenta, e a necessidade de os resolver de forma satisfatória.

Neste capítulo procuraremos abordar, em jeito de retrospectiva, a educação das crianças deficientes em Portugal, e fazer uma análise à evolução do papel do docente de educação especial na escola.

A EDUCAÇÃO ESPECIAL EM PORTUGAL

«O que é um anormal escolar? (...) É portanto um ser que, embora queira, não pode porque a isso se opõe qualquer anomalia patológica. Neste caso encontram-se os surdos-mudos, os cegos, os idiotas, os epiléticos, etc., etc.»

(...)

O intelectualmente anormal nada aproveitará com essa actividade de trabalho quando dirigido pelos métodos ordinários, antes isso pode ser-lhe perigoso ou mesmo fatal. O que é preciso é subtrai-los às escolas ordinárias, onde nada aproveitam, sendo mesmo um fardo inútil para o professor, outros prejudicialíssimos à disciplina dado o seu feitio irrequiéto, indisciplinável. (...) Deixa-los entre as crianças normais, sujeita-los ao mesmo ensino e à mesma disciplina, será aplanar o caminho para o desenvolvimento das táras já manifestadas ou para a eclosão das que se encontrem em estado latente, e que assim despertarão inevitavelmente.» (págs. 7 e 9) ¹⁾

Historicamente, a educação das crianças deficientes tem passado por diferentes fases cujas diferenças assentam essencialmente nos aspectos organizativos e na forma de operacionalizar conceitos e medidas preconizadas.

Na antiguidade era normal o infanticídio quando se observavam anormalidades nas crianças. Nas idades médias e moderna a atitude era de repulsa e segregação com o seu “desterro” em hospícios. No século XVI, segundo Capul (cit. por Simon, 1991, pág. 14) as crianças segregadas repartiam-se por três categorias:

- os filhos de “réprobos” (mendigos, vagabundos, ciganos,...);
- as crianças que se portavam mal: mendigos, vagabundos, prostitutas,...

¹⁾ “*Os anormais escolares — seu grau de educabilidade*”, Dissertação do aluno-mestre Domingos Ramalho Franco, 1918, Escola Normal Superior de Lisboa, composto e impresso na Emp. Tip. Eborensis, Évora.

- as crianças em “estado de pobreza”: órfãos, bastardos, abandonadas e deficientes (cegos, surdo-mudos, disformes, “idiotas”,...)

No trajecto evolutivo do sistema educativo português podemos encontrar diversas iniciativas governamentais que, historicamente, marcam a intervenção junto das pessoas habitualmente referenciadas como pertencentes à educação especial.

Da leitura de diversos autores (Ana Maria Bénard da Costa, Joaquim Bairrão, Isabel Felgueiras, Sérgio Niza, entre outros) pensamos que se pode concluir que toda a acção desenvolvida em prol da educação dos deficientes teve quatro períodos distintos:

O primeiro com início no séc. XIX, corresponde à história da criação dos primeiros «asilos» e «institutos» para surdos e cegos, dependentes de beneméritos e de organizações particulares de assistência (Casa Pia e Misericórdias, por exemplo) com objectivos assistenciais ou educativos.

E aqui, consideramos que merece uma referência especial o papel desempenhado pelo Instituto António Aurélio da Costa Ferreira - nome do seu fundador - criado em 1916, destinado a à observação e ensino de crianças deficientes. Durante muitos anos foi este Instituto a única escola portuguesa que formava professores e educadores de infância para o ensino especial.

Segundo Niza (1981, pág. 151), «é indispensável lembrar o serviço matriz de feição asilar, Instituto Médico-Pedagógico de Casa Pia de Lisboa, aberto pelo Dr. António Aurélio da Costa Ferreira em 1915, no apogeu da sua carreira científica».

Um segundo período, com início nos primórdios dos anos 60, em que se assiste a um aumento da intervenção oficial em matéria de Educação Especial, sobressaindo o papel do Instituto de Assistência aos Menores, da Direcção-Geral de Assistência Social, que criou diversas «escolas especiais» para deficientes, em várias cidades do país.

É por esta altura que se iniciam as primeiras experiências de integração escolar de alunos deficientes visuais, através da criação de salas de apoio, com professores especializados.

Segundo Niza (idem, pág. 154), «Criados os novos serviços do Instituto de Assistência a Menores, transitam para eles os directores dos mais reputados estabelecimentos de deficientes que desencadeiam pela primeira vez um plano nacional de Educação para deficientes apoiado pelas novas verbas, do Totobola, que nasce. Numa meia dúzia de anos se dão os passos mais marcantes da «Educação Especial» em Portugal.»

Começam também a surgir nesta época as “Associações de Pais”, como movimentos tendentes à criação de instituições para deficientes, tais como: Liga Portuguesa de Deficientes Motores, Associação Portuguesa Para Protecção às Crianças Autistas, Associação Portuguesa dos Pais e Amigos das Crianças Deficientes Mentais, entre outras.

E por esta altura que se iniciam as primeiras experiências de integração escolar de alunos deficientes visuais, através da criação de salas de apoio com professores especializados. São implementadas medidas de compensação das desvantagens (cfr. Niza, 1996, pág. 160) revestindo-se sob a forma de *programas preventivos, programas de apoio complementar, programas suplementares e formas supletivas de compensação*.

Os *programas preventivos* tinham como destino as crianças em idade pré-escolar e tinham por objectivo facilitar a sua adaptação escolar.

Os *programas de apoio complementar* tinham por objectivo complementar e alargar as actividades escolares fora dos tempos lectivos.

Os *programas suplementares* destinavam-se a dar às crianças “mais do mesmo”.

As *formas supletivas de compensação* surgiam sob a forma de programas alternativos destinados a alunos com grandes dificuldades.

Por esta altura o professor interrogava-se: “Como é que eu vou ensinar”, numa tentativa de resolução de problemas através destas medidas de compensação das desvantagens.

Estas medidas vêem a sua utilidade posta em causa com a Conferência Mundial Sobre Educação Para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1990, onde é proposto estabelecer programas de resposta às necessidades educativas fundamentais garantindo uma educação básica para todos os cidadãos, e, mais tarde, com a declaração de Salamanca, de que adiante falaremos.

- O terceiro período teve início em 1973 com a reforma do ensino, conhecida por «Reforma Veiga Simão», verificando-se uma maior responsabilização do Ministério da Educação, que criou os Serviços de Educação Especial - Divisão de Ensino Especial - na dependência das Direcções Gerais de Ensino Básico e Secundário (Dec.-Lei nº 45/73 e Dec.-Lei nº 44/73, publicados no D.R. - I Série de 12/03/73), que por sua vez organizaram cursos de Especialização para professores e criaram as primeiras *Equipas de Educação e Ensino Integrado*, com o objectivo de apoiar a integração sócio-educativa dos alunos deficientes visuais, auditivos e motores, frequentando o sistema regular de ensino.

Esta Reforma assumiu um cariz inovador, um modelo novo que, pela primeira vez, demonstrava preocupação com a formação do indivíduo enquanto pessoa humana, pressupunha a igualdade de oportunidades e pretendia mesmo a *democratização do ensino*.

O currículo do ensino básico contemplava, pela primeira vez, aspectos relativos à formação da personalidade, nas vertentes física, intelectual,

2) Declaração resultante da Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade, realizada em Salamanca, Espanha, organizada pelo governo espanhol, em cooperação com a UNESCO.

Esta Conferência decorreu de 7 a 10 de Junho de 1994, e nela participaram representantes de 88 governos e de 25 organizações internacionais.

(Cfr. *Fontes Unesco*, nº 60, Julho-Agosto, 1994, pág. 22)

estética, moral, social e patriótica e tinha a particularidade de, pela primeira vez, abranger crianças deficientes, inadaptadas e precoces.

Inovador também, foi a ênfase dado ao papel da família, à valorização do meio local e à necessidade da sua interacção com a escola.

É nesta altura que se dá o “25 de Abril de 1974” que inviabiliza a aplicação total reforma, mas que, mesmo ficando muito aquém das intenções, modificou atitudes, deixou marcas claras e foi objecto de debate público. Sofreu grandes contestações tanto de estudantes como de professores, mas, deixou o caminho aberto para posteriores reflexões e planeamento de novas reformas, nomeadamente para um processo de transformação e modernização da Educação Especial em Portugal.

- O quarto período, que considero poder dividir-se em três fases (ante e pós Decreto-Lei nº 319/91 de 23 de Agosto e pós Declaração de Salamanca²⁾), inicia-se precisamente com a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei 46/86 de 14 de Outubro), que ao preconizar «... a igualdade no acesso aos benefícios da educação, da cultura e da ciência», (Artº 3º, alínea h) contempla os alunos que se encontram em situação de desvantagem, e, dentro da lógica assumida, o Sistema Educativo terá que se adaptar a todos e a cada um, consoante as suas necessidades educativas.

Até 1979/80 as Equipas de Educação Especial estavam apenas vocacionadas para apoiarem deficientes visuais, auditivos e motores, sendo os que tinham problemas de ordem emocional ou intelectual encaminhados para escolas especiais.

A partir desse ano lectivo, as Equipas iniciam o apoio directo a crianças com debilidade mental ou distúrbios emocionais.

Entretanto, grupos de pais e amigos de crianças constituídos em associações começam a fazer pressão sobre o Estado no sentido de que este estabelecesse os direitos educativos das pessoas deficientes, garantindo-os e assumindo a inteira responsabilidade pela sua educação.

Como consequência os objectivos da política oficial foram gradualmente definidos em medidas legais. E então surgiram:

LEI nº 46/86, de 14 de Outubro - Lei de Bases do Sistema Educativo

DECRETO-LEI nº 35/88, de 4 de Fevereiro - Concurso de Professores para o Ensino Básico.

DESPACHO CONJUNTO nº 36/SEAM/SERE/88, de 29 de Julho - Regulamento das Equipas de Educação Especial

DECRETO-LEI nº 43/89, de 3 de Fevereiro - Regime Jurídico da Autonomia da Escola.

DECRETO-LEI nº 35/90, de 25 de Janeiro - Regulamento da gratuidade e do cumprimento da escolaridade obrigatória, extensivo a alunos com necessidades educativas específicas.

DECRETO-LEI nº 172/91, de 10 de Maio - Ordenamento Jurídico dos Órgãos de Direcção, Administração e Gestão escolar.

DECRETO-LEI nº 190/91, de 17 de Maio - Regulamenta os Serviços de Psicologia e Orientação

DECRETO-LEI nº 319/91, de 23 de Agosto - Define as medidas do regime educativo especial aplicáveis a alunos com necessidades educativas especiais integrados em estabelecimentos públicos de ensino dos níveis básico e secundário.

DESPACHO nº 173/ME/91, de 3 de Setembro - D.R. nº 244, de 23/10/1991

(com as alterações veiculadas pelo Despacho nº 10856, de 13 de Maio de 2005) - Regulamenta as condições e procedimentos necessários à aplicação das medidas do regime educativo especial destinadas a alunos com necessidades educativas especiais.

DESPACHO CONJUNTO nº 105/97, de 1 de Julho – estabelece o regime aplicável à prestação de serviços de apoio educativo.

DECRETO-LEI nº 115-A/ 98, de 4 de Maio -Regime de autonomia das Escolas e Serviços Especializados de Apoio Educativo

DECRETO-LEI nº 6/2001, de 18 de Janeiro – D.R. nº 15, de 18/01/2001 – princípios orientadores da organização e gestão curricular do ensino básico, bem como da avaliação das aprendizagens e do processo de desenvolvimento do currículo nacional.

DESPACHO NORMATIVO nº 30/2001, de 22 de Junho – D.R. nº 166, de 19/07/1991 – regulamentação da avaliação da aprendizagem e seus efeitos, no ensino básico.

DESPACHO n.º 3/SEAE/2002, de 28 de Junho - prioridades a observar na inscrição de crianças, incluindo as que tenham necessidades especiais, nos jardins de infância pertencentes à rede pública.

DECRETO-LEI nº 35/2003, de 27 de Fevereiro – regula o concurso para selecção e recrutamento do pessoal docente da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.

A Lei de Bases do Sistema Educativo considera no seu Artº 17º o âmbito da Educação Especial que a seguir se transcreve:

«1. - a educação especial visa a recuperação e integração socio-educativas dos indivíduos com necessidades educativas especiais devidas a deficiências físicas e mentais;

2. – a educação especial integra actividades dirigidas aos educandos e acções dirigidas às famílias, aos educadores e às comunidades;

3. – no âmbito dos objectivos dos sistema educativo, em geral, assumem relevo na educação especial:

- a) – o desenvolvimento das potencialidades físicas e intelectuais;**
- b) – a ajuda na aquisição da estabilidade emocional;**
- c) – o desenvolvimento das possibilidades de comunicação;**
- d) – a redução das limitações provocadas pela deficiência;**
- e) – o apoio na inserção familiar, escolar e social de crianças e jovens deficientes;**

f) – o desenvolvimento da independência a todos os níveis em que se possa processar;

g) – a preparação para uma adequada formação e integração na vida activa.»

No que se refere à organização da Educação Especial o Artº 18º da lei atrás referida determina o seguinte:

«1. - A Educação Especial organiza-se preferencialmente segundo modelos diversificados de integração em estabelecimentos regulares de ensino, tendo em conta as necessidades de atendimento específico, e com apoios de educadores especializados;

2. - A Educação Especial processar-se-á também em instituições específicas quando comprovadamente o exijam o tipo e o grau de deficiência do educando;

3. - São também organizadas formas de educação especial visando a integração profissional do deficiente;

4. – A escolaridade básica para crianças e jovens deficientes devem ter currículos e programas devidamente adaptados às características de cada tipo e grau de deficiência, assim como formas de avaliação adequadas às dificuldades específicas;

5. – Incumbe ao Estado promover e apoiar a educação especial para deficientes;

6. (...)

7. – Ao ministério responsável pela coordenação da política educativa compete definir as normas gerais de educação especial, nomeadamente nos seus aspectos pedagógicos e técnicos, e apoiar e fiscalizar o seu cumprimento e aplicação.

(...) »

Em 25 de Janeiro de 1990 é publicado o Decreto-Lei nº 35/90, diploma que na continuidade da Lei de Bases do Sistema Educativo, pretende alargar a

gratuidade escolar a todos os estabelecimentos de ensino que tenham alunos em idade escolar obrigatória e reforçar as garantias nos apoios sócio-educativos, estabelecendo nomeadamente:

- a obrigatoriedade e gratuidade escolar a todos os alunos, não se prevendo isenções, dispensas ou cessamento do dever de escolaridade (Artº 2º);

- prioridades dos apoios e complementos educativos aos alunos em modalidade de educação especial (Artº 6º);

- possibilidade de transporte aos alunos com dificuldade de locomoção, na sua área de residência (Artº 15º);

- prioridades de apoio em alojamento a crianças de fracos recursos económicos, do ensino básico, em educação especial (Artº 16º);

- distribuição de ajudas técnicas a crianças com deficiência, que delas necessitem (Artº 18).

Este diploma veio acabar com o princípio de que haveria crianças não escolarizáveis, revogando expressamente esse preceito legal anterior e reforçando as medidas de apoio sócio-educativo.

Até à publicação deste normativo aceitava-se que uma criança deficiente não fosse à escola, bastando para tal que existisse um documento médico a comprovar que a criança era efectivamente deficiente.

Um marco que nos parece importante, senão fundamental, nesta problemática, e com que se inicia a 2ª fase deste quarto período, é a publicação do Decreto-Lei nº 319/91 de 23 de Agosto, que estabelece no seu articulado o Regime Educativo Especial, introduz o conceito de «necessidades educativas especiais», que adiante abordarei, baseado em critérios pedagógicos, e regulamenta a integração destas crianças em escolas regulares, “abrindo-lhes” a escola, numa perspectiva de «escola para todos». (Artº 2º e preâmbulo)

É com a publicação deste Decreto-Lei que se opera uma modificação na forma de elegibilidade, atendimento e organização dos alunos portadores de

deficiência e/ou que apresentem necessidades educativas especiais, através da substituição de classificações do tipo categorial eminentemente médico, por critérios de natureza pedagógica.

Pretende-se que a escola do ensino regular detenha um papel fundamental na efectiva promoção da igualdade de oportunidades, e numa melhor formação da consciência colectiva, contribuindo para a erradicação de estigmas e preconceitos, de forma a concorrer para o exercício pleno da cidadania por parte dos alunos/pessoas diferentes.

A escola passa então a ser responsável por todos os alunos, sendo que os alunos com n.e.e. passam a poder beneficiar da aplicação de uma (ou mais) medida do Regime Educativo Especial, que consiste na adequação do processo de ensino e das condições materiais da escola às suas necessidades específicas, desde que obtida a anuência expressa do encarregado de educação.

A regulamentação deste Decreto-Lei através do Despacho regulamentar nº 173/91 de 23 de Novembro, estabeleceu as orientações políticas para o subsistema da educação especial, operacionalizando o processo ensino-aprendizagem destes alunos nas seguintes medidas:

a. equipamentos especiais de compensação (material didáctico especial: livros em Braille, material em relevo, próteses, audiovisuais, ...);

b. adaptações materiais (instalações, mobiliário,...)

c. adaptações curriculares (redução do currículo ou dispensa de actividade);

d. condições especiais de matrícula (em escolas fora da área de residência, dispensa do limite etário, por disciplinas);

e. condições especiais de frequência (por disciplinas):

f. condições de avaliação (tipo de prova, meio de expressão, periodicidade, duração e local);

g. adequação na organização de classes ou turmas (máximo de 20 alunos, não devendo incluir mais de 2 com n.e.e.);

- h. apoio pedagógico acrescido (apoio lectivo suplementar, individualizado ou em pequenos grupos);
- i. ensino especial (currículos escolares próprios ou currículos alternativos).”

DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL: ... DE ONTEM...

Desde a publicação do despacho conjunto 36/SEAM/SERE/88, de 29 de Julho, os professores de educação especial encontravam-se organizados numa estrutura com alguma autonomia – as Equipas de Educação Especial (EEE) – que, como serviços locais de educação especial, constituíam um recurso de apoio às escolas, no sentido de lhes fornecer informação e formação, aconselhamento, indicações de técnicas, estratégias, materiais e equipamentos específicos.

De acordo com o mesmo Despacho, estas Equipas eram «constituídas por educadores de infância e professores dos diferentes graus de ensino não superior, preferencialmente com curso de especialização e/ou experiência em educação especial» (ponto 2.1), prevendo-se ainda a integração de «psicólogos e terapeutas e ainda de pessoal auxiliar de educação, quando necessário e possível (...) e quando as modalidades e o grau de autonomia dos alunos o exigir.» (pontos 2.2 e 2.3)

Em termos genéricos, o grande objectivo da Educação Especial referida neste Despacho era «contribuir para o despiste, a observação e o encaminhamento, desenvolvendo o atendimento directo a crianças e jovens com n.e.e. (...)» (ponto 3)

Para atingir este objectivo, e para cumprir as atribuições da Equipa de Educação Especial, no âmbito do qual a sua acção se efectuava, o professor, destacado, exercia um conjunto diversificado de funções, que o obrigavam ao estabelecimento de múltiplas relações/interacções com os vários intervenientes no processo educativo dos alunos que eram objecto da sua intervenção.

Essas funções eram as seguintes:

1 - «Proceder a avaliações psicopedagógicas das crianças e jovens com necessidades específicas de educação, tendo em vista o desenvolvimento de planos educativos individuais» (ponto 3.1)

Esta era uma função extremamente difícil de cumprir por parte dos professores de educação especial, já que raramente existiam técnicos multiprofissionais, ou seja, das várias áreas de intervenção, o que obrigava a recorrer a outros serviços (quer do Ministério da Educação, quer a Hospitais, Departamentos de Psiquiatria e Saúde Mental, Associações de Deficientes, Centros de Saúde, e até a consultas particulares de especialidade), que nem sempre conseguiam uma capacidade de resposta consonante com a urgência da situação.

2 - «Planear programas de intervenção com base nos planos educativos individuais, executá-los e proceder à sua avaliação» (ponto 3.2)

Outra função difícil de satisfazer, a necessitar da colaboração de uma equipa multidisciplinar.

3 - «Promover a participação activa dos docentes do ensino regular e dos pais na elaboração, execução e avaliação dos programas individuais» (ponto 3.3)

Talvez a função que, filosoficamente, melhor caracterizava o papel da educação especial.

4 - «Manter organizados e actualizados os processos dos alunos, bem como os registos de dados estatísticos relativos às crianças e jovens apoiados ou a apoiar, e dos recursos humanos e materiais» (ponto 3.4)

Uma das funções que merecia forte controvérsia, já que era entendimento dos professores de educação especial, que para haver plena integração, se devia pugnar pela integração das competências, das responsabilidades, dos recursos humanos e materiais na escola regular.

5 - «Apoiar os docentes colocados nos lugares criados especificamente para possibilitar o apoio a alunos portadores de deficiência e ou com dificuldades de aprendizagem (...)» (ponto 3.5)

Aspecto considerado importante, já que de uma maneira geral, os docentes que eram colocados nestas condições eram professores com pouco tempo de serviço, com pouca experiência, necessitando por isso de aconselhamento e orientação pedagógica.

6 - «Fazer o levantamento das necessidades e valências locais» (ponto 3.6)

Tarefa fundamental para a definição de critérios de actuação por parte das EEE, algumas vezes, no entanto, correndo-se o risco de não haver poder de resposta para algumas das necessidades inventariadas, por falta de especialistas e/ou recursos materiais.

7 - «Colaborar com os outros serviços locais, designadamente da saúde, emprego e segurança social, autarquias e instituições privadas, participar nos serviços de natureza interdepartamental (...)» (ponto.3.7)

Outra das funções que talvez caracterizasse melhor o papel do professor de educação especial, no estabelecimento de uma multiplicidade de relações de cooperação com os vários agentes da escola e outros serviços.

8 - «Prestar serviço de aconselhamento a pais, educadores e comunidade em geral sobre a problemática da educação especial» (ponto 3.8)

Desígnio importante no papel do professor de educação especial, que muitas vezes não era conseguido por falta de formação especializada por parte de grande parte dos professores que trabalhavam em educação especial.

9 - «Implementar as orientações recebidas, dar pareceres, quando solicitados, sobre matérias relativas ao âmbito da sua actividade e apresentar propostas, designadamente sobre as acções de resposta às necessidades de atendimento local e sobre acções de formação contínua» (ponto 3.9)

Aspecto que deveria ter sido enquadrado num contexto mais vasto, com o envolvimento de todos os intervenientes da Comunidade Educativa, numa

perspectiva de uma maior intervenção, sensibilização e participação no processo educativo.

10 - «Participar nos conselhos escolares (...) e outras reuniões escolares no sentido de contribuir para o esclarecimento e solução de problemas relativos a alunos com necessidades educativas especiais» (ponto3.10)

Embora agentes educativos, os docentes de educação especial eram muitas vezes considerados elementos exteriores à escola. Esta função permitia e estimulava a integração funcional do professor de educação especial no interior da escola onde exercia a sua actividade, “apelando” para um contexto de colaboração entre todos os intervenientes no processo educativo, susceptíveis de contribuir para a resolução de problemas.

... AO DOCENTE DE APOIO EDUCATIVO: ... DE HOJE.

O Despacho Conjunto nº 105/97 veio alterar a situação dos apoios, pretendendo centrar na escola todas as intervenções diversificadas necessárias para o sucesso educativo de todas as crianças e jovens. Pela sua análise e dos documentos sobre as “Normas orientadoras para a realização de apoios educativos nas escolas” do Ministério da Educação, ressalta a ideia de que se deve entender o conceito de escola inclusiva como enquadrando-se no princípio da igualdade de oportunidades educativas e sociais para todos os alunos, atendendo às suas diferenças individuais, no sentido de potencializar o desenvolvimento de cada um, implicando a flexibilização das estratégias de ensino, dos currículos, da gestão do recursos, ou seja, toda uma flexibilização da organização escolar.

Nesta perspectiva, o papel do professor de educação especial sofreu alguma evolução.

Passando a designar-se docentes de apoio educativo, são colocados na escola, em regime de destacamento, docentes com formação especializada (o

que nem sempre acontece), centrando-se, ou pretendendo-se centrar na escola as intervenções diversificadas necessárias ao sucesso educativo de cada criança.

As suas funções encontram-se definidas e clarificadas no Despacho referido, no seu ponto 12, e apontam para uma colaboração com todos os intervenientes no processo educativo das crianças com n.e.e., nomeadamente:

- com os Órgãos de Gestão e Coordenação das escolas:

- na sensibilização e dinamização da comunidade educativa para o direito que as crianças e jovens com n.e.e. têm de frequentar o ensino regular, nomeadamente através de acções de informação para os pais e encarregados de educação, sobre as vantagens da presença num mesmo contexto educativo de crianças e jovens diferentes;

- na organização do processo de apoio aos alunos com n.e.e., através da identificação, em conjunto com os docentes do regular, dos alunos com necessidades educativas especiais, as suas áreas fortes e fracas, bem com as modalidades de intervenção e de apoio;

- na identificação, em conjunto com os outros órgãos de gestão pedagógica, as soluções e recursos humanos e técnicos necessários à criação, na escola, das condições ambientais e pedagógicas que permitam a humanização do contexto escolar e a efectiva promoção da igualdade de oportunidades;

- na participação na elaboração do Projecto Educativo da Escola, colaborando na identificação das necessidades e das propostas de solução, no que aos alunos com n.e.e. diz respeito;

- na identificação, em conjunto com os restantes órgãos de gestão e orientação pedagógica, das necessidades de formação dos docentes para a promoção de uma pedagogia diferenciada;

- na articulação de todos os serviços e entidades que intervêm no processo de apoio aos alunos.

- Com os docentes do ensino regular:

- apoiar na diversificação das práticas pedagógicas e no desenvolvimento de metodologias e estratégias que facilitem a gestão de grupos, nomeadamente: estratégias de diferenciação pedagógica, dinâmica de grupos, trabalho cooperativo, tutoria pedagógica, trabalho de projecto;

É, em nossa opinião, talvez o papel mais importante do docente de apoio educativo na escola, funcionando como consultor do docente do ensino regular, numa base cooperativa.

- Com os auxiliares de acção educativa

- enquadrar o auxiliar com o trabalho a desenvolver com a turma onde existem alunos com n.e.e.;

- ajudar a compreender as necessidades pedagógicas, técnicas e sociais dos alunos com n.e.e.;

- explicitar o trabalho a desenvolver, definindo e clarificando as tarefas a desenvolver pelo auxiliar de acordo com a planificação pedagógica definida pelo professor da turma;

- implicar o auxiliar no trabalho de planificação e avaliação que se vai desenvolvendo, de modo a que lhe seja possível sentir-se envolvido e comprometido com o desenvolvimento do trabalho de apoio educativo aos alunos com n.e.e..

- com os alunos:

- apoiar os alunos com n.e.e., dentro da sala de aula, em contexto de turma, sempre que haja necessidade de concretizar determinadas estratégias, ou sejam exigido técnicas especiais par o acesso ao currículo comum (linguagens alternativas, equipamento específico,...);

- o apoio fora da sala de aula será sempre de carácter excepcional, devendo apenas ser utilizado depois de esgotadas todas as outras soluções.

Resumidamente, poderemos dizer que a filosofia que preside à intervenção dos docentes de apoio educativos, aponta para que a educação dos alunos com n.e.e., em escolas do ensino regular, implique alterações estruturais no plano da cultura pedagógica. É aí que o docente de apoio educativo tem um papel determinante.

Tradicionalmente, o conjunto de apoios educativos era orientado para o aluno com n.e.e., e fundamentalmente centrado no professor de educação especial. Agora, esse conjunto de apoios é alargado a toda a comunidade educativa, sendo o docente de apoio educativo mais um técnico/colega disponível para colaborar na procura de soluções para proporcionar o desenvolvimento maximizado de todos os alunos com n.e.e., de acordo com as características pessoais e as necessidades individuais de cada um.

2º CAPÍTULO

A CONSTRUÇÃO DA DIFERENÇA – DA INTEGRAÇÃO À INCLUSÃO: PERCEPÇÃO E LUGAR.

INTRODUÇÃO

A primeira constatação que qualquer docente faz quando toma a responsabilidade de uma turma é de que tem ali alunos que diferem em sexo, origem social, estatuto económico, capacidade física e/ou cognitiva, motivação, conhecimentos e desenvolvimento.

Como principal responsável pela educação desses alunos na escola, vai conhecer de forma consciente a heterogeneidade da turma, para que possa ser feito o respectivo trabalho de acomodação.³⁾

Esta simples e pequena descrição, que foi fácil fazer, torna-se bem mais complicada de gerir no terreno das actuações. É que, entre aquelas diferenças todas, é normal surgir “um mais diferente” que os outros.

No entanto, de acordo com a Constituição da República Portuguesa todo o cidadão tem direito à igualdade de oportunidades, quer à educação, quer ao ensino, e direito a ser ele próprio com a sua história e características, constituindo também desse modo, um projecto individual.

E aqui se coloca o desafio, já que as crianças chegam à escola em condições extraordinariamente diferentes face às normas, regras, linguagens, cultura escolar e níveis de desenvolvimento.

Neste capítulo procuraremos dar um contributo para a aclaração do lugar da Educação Especial como eventual subsistema do Sistema Educativo enquanto estrutura social, dentro de um pressuposto conceptual, que abrange os conceitos de Necessidades Educativas Especiais, Integração vs Inclusão e Normalização, fundamentais para a compreensão da temática.

3) Na perspectiva de J. M. Baldwin, para quem o termo significa «adaptação», resultante de uma primeira modificação de um órgão ou de uma função. Esta adaptação visa estabelecer a respectiva integração no meio, neste caso, na escola. (Enciclopédia Luso-Brasileira de Cultura, Lisboa, Editorial Verbo, Vol. 1, Pág. 278)

DA INTEGRAÇÃO...

A partir dos anos 60 entra-se numa fase que podemos denominar de integração, conceito que surge legalmente nos Estados Unidos da América, em 1975, decorrente fundamentalmente da publicação de legislação específica, (“Education of All Handicapped Children Act of 1975, Public Law 94-142”). «Esta legislação surgiu como resposta às desigualdades e discriminações nos serviços educativos proporcionados às crianças com deficiências. Nalgumas jurisdições, as crianças deficientes tinham sido impedidas de frequentarem as escolas devido às suas necessidades especiais. O objectivo desta lei foi o de assegurar uma educação grátis a todas as crianças.» (Arends, 1995, pág. 152)

Este conceito surge depois no Reino Unido através da publicação do relatório da Senhora Warnock (“Warnock Report: Special Education Needs of Handicapped Children and Young People” - 1978).

Qualquer destes diplomas “exige” que todas as crianças com “handicaps” tenham direito a uma educação gratuita e adequada, em escolas regulares, quando tal for praticável. Têm por objectivo ainda que seja dada à educação especial e aos serviços relacionados particular relevo, exigindo-lhe que seja baseada nas necessidades individuais da criança.

«O relatório Warnock deslocou de forma clara o enfoque médico nas deficiências de um educando para um enfoque na aprendizagem escolar de um currículo ou programa. É a passagem do paradigma médico ou médico-pedagógico para o paradigma (ou modelo) educativo.» (Niza, 1996, pág. 143)

A N.A.R.C. (National Association of Retarded Citizens, EUA) faz uma aproximação ao conceito de integração, referindo-o como «uma filosofia ou princípio de oferta de serviços educativos, que se põem em prática mediante a provisão de uma variedade de alternativas de ensino e de aulas adequadas ao plano educativo de cada aluno, permitindo a máxima integração educacional,

temporal e social entre alunos deficientes e não deficientes, durante o período escolar normal» (Jimenez, 1993, pág. 29)

Birch (1974) (cit. por Sanchez, 1988, pags. 73 e 74) «caracteriza a integração escolar – Mainstreaming – como a unificação da educação regular e especial, oferecendo uma série de serviços a todos os alunos, com base nas suas necessidades específicas. O “mainstreaming” baseia-se no princípio de que todos os alunos com n.e.e. têm que iniciar a sua educação na creche ou jardim-de-infância comuns, ainda que com ajudas especiais»

Hoje podemos definir integração, em termos escolares, como «uma prática educativa desenvolvida fundamentalmente no contexto dos estabelecimentos do ensino regular, susceptível de produzir mudanças ao nível das atitudes perante a diferença, qualquer que seja o campo onde esta se venha a manifestar e do saber-fazer dos agentes educativos directamente implicados no processo.» (Vieira, 1995, pág. 18)

Ou, como definiu Monge da Silva (1991, pág. 18), integração escolar será «partilhar com outros alunos os recursos educativos aí (no ensino regular) existentes, e também participar activamente no estabelecimento das relações interpessoais.»

Ou, ainda, integração é «sobretudo dignidade» (Rodrigues, 1995, pág. 542)

Mas este conceito, mesmo surgido numa época e num contexto onde se misturavam as críticas ao Paradigma da Institucionalização, a discussão sobre os Direitos Humanos, que culminou com a Declaração Universal dos Direitos do Homem, proclamada pela Organização das Nações Unidas (ONU), em 10 de Dezembro de 1948, pela Declaração Universal dos Direitos da Pessoa com Deficiência Mental (1971), e pela Declaração dos Direitos das Pessoas Portadoras de Deficiência (1975), foi (e se calhar ainda é) objecto de muita controvérsia.

...PERSPECTIVAS FAVORÁVEIS...

Na perspectiva dos defensores da integração⁴⁾ contam-se razões de vária ordem. Talvez a mais geral e básica assente em critérios de justiça e igualdade, já que defendem que «todos os alunos têm direito a que lhes sejam oferecidas possibilidades educativas, em condições o mais normalizantes possíveis, que favoreçam o contacto e a socialização com os seus companheiros de idade (...).» (Marchesi, 1990, pág. 22)

Também Vayer (1992, pág. 53) defende esta perspectiva, quando afirma que «é na medida em que a criança se integra (...) envolvendo-se na acção e no relacionamento com os outros, envolvimento esse que é a condição de todo o desenvolvimento».

Junto a estas razões, surgiu outro tipo de razões que têm a ver com aspectos puramente educativos, nomeadamente que a integração, realizada nas devidas condições e com os recursos necessários, é positiva para os alunos, já que contribui a um melhor desenvolvimento e uma mais completa e normal socialização. A este propósito, Molina (cf. Jimenez, 1993, pág. 27) cita um estudo em que é demonstrada uma maior competência nas áreas linguísticas orais e escritas e na capacidade de relação com outras crianças, nos alunos escolarizados em escolas regulares, dos que nos escolarizados em classes especiais, tendo ambos os grupos, supostamente, características idênticas ou semelhantes.

Os que defendem este tipo de razões advogam ainda que «a integração também é benéfica para os outros alunos da classe, já que aprendem com uma metodologia mais individualizada, dispõem de mais recursos e adquirem atitudes de respeito e de solidariedade para com os seus companheiros menos dotados.» (Marchesi, 1990, págs. 23-23)

4) A este propósito, ver Jimenez, R. B., (1993), in Bautista, R., (1997), *Necessidades Educativas Especiais*, Lisboa, Dinalivro, págs. 26-27.

Westerhout (1994, pág. 15) defende esta posição, ao afirmar que «a integração de crianças deficientes também é positiva a nível pedagógico, já que “obriga” os professores a pensar sobre o que ensinam e como ensinam. E isso pode resultar muito positivamente para outras crianças que apresentem problemas escolares.»

... E DESFAVORÁVEIS...

No entanto também surgem professores que são manifestamente contra a integração, argumentando com justificações de ordem pedagógica de três níveis:

a) Ao nível do aluno deficiente.

Postula-se que ele encontra na classe regular um meio inadequado ao seu desenvolvimento (tomada de consciência mais aguda da sua diferença, ausência de equipamento e de instrumentos pedagógicos necessários à sua deficiência, ausência de uma pedagogia adaptada às suas necessidades, tanto do ponto de vista dos programas educativos como dos métodos);

b) Ao nível da classe. Postula-se que o aluno deficiente perturba os companheiros, quer por comportamentos pouco adaptados à boa harmonia do grupo, quer porque provoca o desequilíbrio do dinamismo interno do grupo, assente na emulação e na competição.

c) Ao nível da formação de professores

Postula-se que os professores não estão preparados para aceitarem e darem respostas às necessidades individuais e peculiaridades das crianças deficientes, quer por falta de formação adequada, quer por falta de apoios materiais e logísticos, quer por falta de meios de avaliação das crianças e dos objectivos pedagógicos específicos, quer por falta de meios para avaliar a

eficiência dos programas, quer ainda pela pouca propensão para um trabalho em equipa, tão necessário, senão fundamental, para a eficácia do processo de integração das crianças com n.e.e. Essas condições são também apresentadas, quer por Rodrigues (1995, pág. 533), quer por Correia (1997, págs. 161-162) referindo-se a outros estudos efectuados.

Além destes, outros obstáculos encontram os que hostilizam a inclusão, considerando-os, por vezes, óbices intransponíveis, como por exemplo:

- barreiras materiais (ausência de rampas para alunos com deficiência motora; material específico insuficiente ou inexistente; elevado número de alunos por turma,...)

- barreiras humanas (ausência de técnicos ou centros de apoio e/ou falta de formação especializada dos docentes de educação especial; reticências dos pais das crianças ditas normais, que podem entender que a presença das crianças com n.e.e. retardam o ritmo da classe e prejudica a aprendizagem de todos).

MODELOS E NÍVEIS DE INTEGRAÇÃO

A colocação de crianças com n. e. e. deverá primordialmente acontecer em estruturas regulares de ensino “desviando-se” para classes ou escolas especiais apenas quando seja estritamente necessário e unicamente durante o período necessário para uma preparação à reintegração no sistema educativo normal, ou como refere Costa (1995, pág. 8), «sempre dentro da perspectiva de garantir que todas as crianças estejam a ser educadas numa estrutura normalizada.»

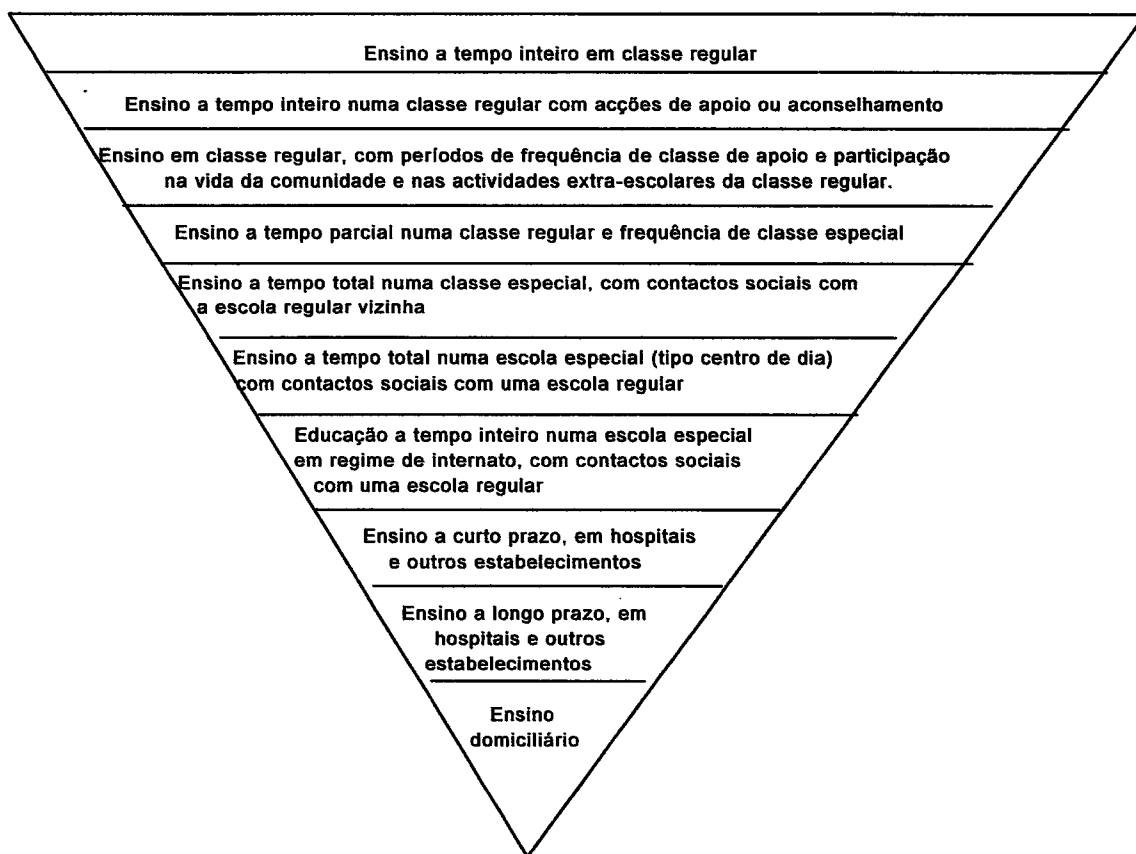
Para isso o sistema educativo normal tem que oferecer diversas modalidades de integração a fim de que cada aluno com n. e. e. possa passar de uma modalidade a outra mais integradora, sempre na perspectiva de que «(...) todas as crianças da mesma comunidade aprendam em conjunto,

salvaguardadas as necessidades específicas de cada uma...» (Sim-Sim, 1995, pág. 42)

Só se tal não for possível, se recorrerá a outras formas de atendimento, de acordo com a hierarquia de recursos que tem sido apresentada por diversos autores (hierarquia de Deno, hierarquia de recursos do Warner Report, hierarquia de Reynolds e hierarquia de Gearhart e Weishann) (*anexo 1*).

De uma maneira geral todos estes autores apontam para um contínuo de diferentes modalidades de atendimento, no sentido do mais integrado para o menos integrado.

Felgueiras (s/d, pág 12) sintetizou as várias legislações que antes referimos, num quadro que nos dá a perspectiva dos seus autores (fig 1)



(fig 1)

Neste modelo organizacional, a frequência numérica das crianças nas diferentes modalidades deverá diminuir progressivamente à medida que se

caminha no sentido das estruturas menos integradoras. (cfr. Felgueiras, ibidem)

No entanto, a integração escolar individual nem sempre tem a mesma imagem, apresentando segundo Soder⁵⁾ (1981, pp 21-22) e também segundo o relatório Warnock (cfr. Garcia, 1988, pág 73; Niza, 1996, pp 142-143), três formas de integração: física, funcional e social:

a) *A integração física*, em que o aluno está colocado no mesmo território escolar, mas participa pouco nas actividades da turma.

b) *A integração funcional*, em que as actividades da criança são as mesmas que as dos seus colegas ou têm uma ligação significativa com elas.

Pressupõe a utilização simultânea dos mesmos espaços, tais como recreios, refeitórios, sanitários, áreas desportivas e espaços polivalentes.

c) *A integração social*, em que o aluno desempenha realmente um papel no grupo que constitui a classe, e impõe a aceitação de formas variadas de cooperação para que sejam atingidos os objectivos comuns de educação, tendo a criança o sentimento de pertencer ao grupo.

Mas, para que tal possa acontecer, e repetimos o que dissemos no início, parece ser fundamental e urgente que os intervenientes no processo educativo, e nomeadamente os professores, percebam que a implementação de projecto inovadores, como este da escola inclusiva, não se efectua apenas por decreto.

«A escola fazem-na os professores. Se os professores forem diferentes, a sua escola será diferente. Será diferente também sem novas leis: neste caso seriam os próprios professores a pedir leis novas, adequadas às suas necessidades» (Tonucci, 1986, pág 178)

5) Soder apresenta ainda um quarto nível, designado por *integração comunitária*, que se vai produzir na sociedade quando se deixa a escola, como forma de garantir, para além da escolaridade, o acesso aos mesmos recursos e oportunidades da comunidade.

E, por isso estamos em crer que é fundamental uma atitude profissional e educativa dos professores que implique novos modelos pedagógicos de cooperação educativa e de diferenciação.

Teixeira (1995, p. 37) refere que *a escola deixou de ser o lugar em que (apenas) se aprende a ler, a escrever e a contar, para dar lugar a uma organização onde também há a preocupação da formação integral do aluno, e do desenvolvimento de uma acção concreta no meio.*

Parece-nos quase consensual a ideia de que a escola está a mudar.

Só que essa mudança implica com «novas maneiras de ensinar, novas formas de tomada de decisão, novas relações e novos currículos» (Marques, 1996, pág 48).

O conceito de integração, no sentido preciso da palavra, termina com a ideia, emanada da Declaração de Salamanca, -início da 3ª fase, que decorre - de escola inclusiva, no sentido de que não há ninguém fora para pôr dentro, subjacente ao conceito de integração. (cfr. Declaração de Salamanca, 1994, pág. 17)

... À INCLUSÃO.

Há várias décadas que a escola vinha transformando as desigualdades sociais e culturais em desigualdades de resultados escolares, devido à sua indiferença pelas diferenças. Isto para aqueles que lá tinham lugar.

Algumas escolas tentam então implementar efectivamente uma nova concepção de educação escolar e uma prática pedagógica em que tudo está em constante movimento, em que o conhecimento é construído colectivamente, mediante interacções e vivências mútuas entre todos os alunos.

Nesta perspectiva surge o conceito de escola inclusiva, cuja concretização se baseia na defesa intransigente de princípios e valores éticos, nos ideais de cidadania, justiça e igualdade para todos, em contraposição aos sistemas hierarquizados de desigualdade e inferioridade.

Embora a proclamação da educação para todos já estivesse contemplada na Declaração Universal dos Direitos do Homem, em 1948, nomeadamente no seu Artigo 26º, continuava a Educação Especial a ser responsável pelo atendimento às crianças e jovens portadores de deficiência, em escolas especiais ou instituições, funcionando como um sistema paralelo e à margem do ensino regular.

Alguns países sentiram então a necessidade de uma proposta educacional que levasse à efectivação de uma educação para todos, com propostas e recomendações de modo a todas as crianças tivessem acesso a uma educação de qualidade, com respeito pelas suas diferenças, capacidades e necessidades.

É nesta perspectiva que se realiza a Conferência de Salamanca, onde se defende que a Educação Especial deixe de ser um sistema à parte e seja parte integrante do sistema regular de educação e ensino, e que as crianças que dela usufruíam, passem a beneficiar de uma educação e ensino nas escolas regulares, sempre que possível, junto das outras crianças, ditas normais, da mesma idade e do mesmo extracto social.

É nesta conferência que surge também a denominação de crianças com necessidades educativas especiais, referindo-se, não só às crianças portadoras de deficiências, mas a todas as que, por diversos factores de ordem económica, sociais ou culturais, não tinham acesso á escola.

Começam então a surgir algumas respostas às orientações e recomendações emanadas pela Declaração de Salamanca e despontam novas ferramentas (a pedagogia de suporte, a pedagogia diferenciada, a individualização dos percursos de formação, o ensino por ciclos,... entre outras) utilizadas por alguns professores, para demonstrar que o fracasso escolar não é uma fatalidade e que a inclusão de crianças e jovens com necessidades educativas especiais em escolas regulares, sendo um desafio, é capaz de transformar a escola num lugar em que cada um vai para aprender coisas

úteis, que lhes permitam a máxima autonomia para enfrentar a vida adulta, e vivê-la como um ser livre, criativo e justo.

O paradigma da escola inclusiva preconiza a inserção incondicional do aluno desde o início de sua trajetória escolar, perspectivando transformar a escola e os ambientes educacionais, promovendo mudanças de atitudes e o convívio natural com as diferenças como experiência de formação pessoal e profissional. Alude a que a diversidade é intrínseca à natureza humana, onde a diferença não é um problema, mas uma riqueza, numa sociedade democrática que é de todos e numa escola democrática que é (ou pretende-se) para todos.

Nesta óptica é veiculado um sistema de educação e ensino onde as crianças diferentes aprendem na escola da sua zona residencial, em ambientes de sala de aula regular, com os seus amigos e colegas, da mesma idade e do mesmo meio social, e onde lhes são oferecidas aprendizagens, de acordo com as suas capacidades e necessidades.

O princípio fundamental da escola inclusiva, segundo a Declaração de Salamanca (Cap. I, ponto 7) consiste em que «todos os alunos devam aprender juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem. Estas escolas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com as respectivas comunidades (...)»

Parece-nos evidente e bem explícito na própria declaração, de que é necessário que a escola tenha ou arranje recursos, técnicos ou materiais, para que possa intervir de uma forma efectiva e especializada nos momentos em que as crianças necessitarem.

Em termos comparativos, julgamos importante realçar as principais diferenças entre os conceitos de integração e de inclusão:

| <u>INTEGRAÇÃO – abordagem tradicional</u> | <u>INCLUSÃO – abordagem inclusiva</u> |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none">> Focalização no aluno> Avaliação do aluno por especialistas> Resultados da avaliação traduzidos em diagnóstico / prescrição> Programa para alunos> Colocação num programa apropriado <p>Pressuposto: aluno diferente, vivendo entre alunos supostamente iguais</p> | <ul style="list-style-type: none">> Focalização na classe> Avaliação das condições de ensino / aprendizagem> Resolução cooperativa de problemas> Estratégias para professores> Adaptação e apoio na classe regular <p>Pressuposto: alunos diferentes, convivendo, respeitosamente, na diversidade</p> |

Pensamos que a preocupação actual daqueles que se interessam e se interrogam sobre o funcionamento do sistema educativo é a de encontrar os meios pedagógicos para assegurar a todos os alunos as condições para o sucesso escolar.

«(...) o fulcro e o desafio encontram-se sobretudo no “para que se aprende”, “o que se aprende”, “como e com quem se aprende” e “no que fazer com o que se aprende”.» (Peças, 1991, pág 26)

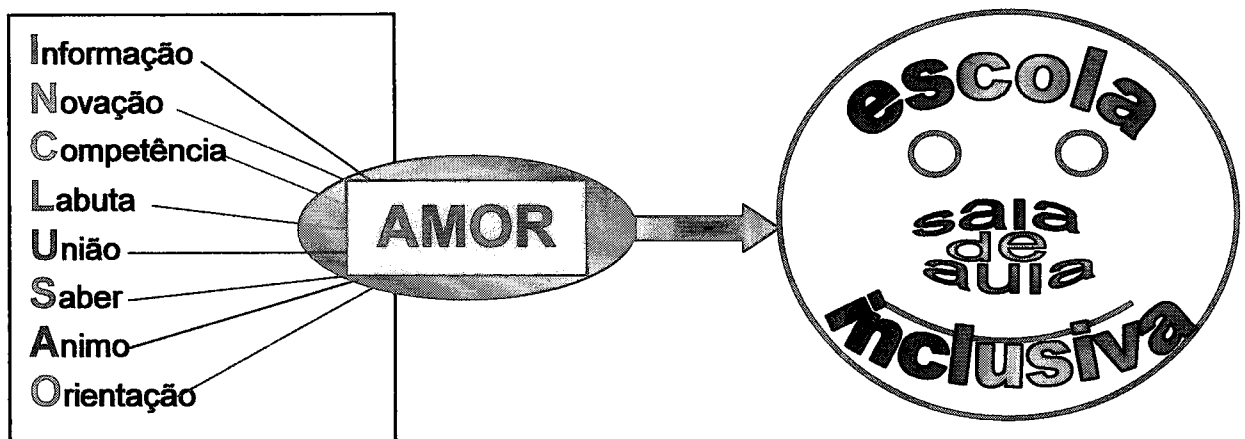
E, estamos convictos que é colocando-nos nesta perspectiva que poderão ganhar sentido os estudos e os projectos para a mudança, na perspectiva de se conseguir uma Comunidade Educativa atenta à Escola, de modo a valorizar a acção dos mais diversos agentes educativos e procurar que todas as crianças aprendam a ter um olhar crítico sobre o que as rodeia, respeitando valores, criando novas formas de estar, manipular, intervir, arranjar

soluções para os problemas e aprender a conhecer-se a si mesmos como seres originais.

Estamos em crer que o preconceito e a discriminação que tem atingido as crianças diferentes têm vindo a amenizar-se, aumentando a sensibilidade para efectivar respostas às suas necessidades especiais, através de leitura e informação, prática e experiência.

Segundo Mantoan (1997, p.120), "A inclusão é, pois, um motivo para que a escola se modernize e os professores aperfeiçoem suas práticas e, assim sendo, a inclusão escolar de pessoas deficientes torna-se uma consequência natural de todo um esforço de actualização e de reestruturação das condições actuais do ensino básico..."

Nesta perspectiva, atrever-nos-emos a dizer que a receita até é simples. Basta misturar algumas dimensões axiológicas, com amor à criança, e aí temos o resultado:



NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS

Talvez por influência dos diplomas legais antes referidos (Public-Law 94-142 e Warnock Report), surge em Portugal o Decreto-Lei 319/91 de 23 de Agosto que estabelece o conceito de alunos com necessidades educativas especiais que substitui o sistema tradicional de classificação por categorias de

deficiência, que anteriormente presidia à tomada de decisão para educação especial.

E o que significa que um aluno tem “necessidades educativas especiais?”

Na nossa perspectiva, decorrente da leitura de bibliografia específica, quer dizer que apresenta algum problema de aprendizagem ao longo da sua escolarização, que precisa de uma atenção mais específica e maiores recursos educativos do que os necessários para as outras crianças da mesma idade e do mesmo meio social.

Manjon (1993, pág. 54) refere que «as necessidades educativas especiais formam um *continuum* a que a escola se deve ir ajustando progressivamente com o único fim de tornar possível o acesso dos seus alunos aos objectivos da educação (...)» aparecendo então o conceito de n.e.e. como um marco educativo em geral, que pressupõe centrar a atenção nos diferentes tipos de ajudas pedagógicas que um aluno precisa para tornar possível o seu acesso ao currículo, que lhe permita completar com sucesso uma educação básica e alcançar o seu máximo possível em termos de desenvolvimento e autonomia.

A formalização política do regime de apoios parece ter em conta cinco condições de princípio que decorrem da evolução dos conceitos de integração:

1 - «A substituição da classificação em diferentes categorias baseada em decisões do foro médico, pelo conceito de alunos com necessidades educativas especiais assente em critérios pedagógicos;

2 - A crescente responsabilização da escola regular pelos problemas dos alunos com deficiência ou com dificuldades de aprendizagem;

3 - A abertura da escola a alunos com necessidades educativas especiais, numa perspectiva de escola para todos;

4 - Um mais explícito reconhecimento do papel dos pais na orientação educativa dos seus filhos (participação e responsabilidade);

5 - A consagração, por fim, de um conjunto de medidas cuja aplicação deve ser ponderada de acordo com o princípio de que a educação dos alunos com necessidades educativas especiais deve processar-se no meio menos restritivo possível pelo que cada uma das medidas só deve ser adoptada quando se revele indispensável para atingir os objectivos educacionais definidos.» (DL. 319/91 de 23/8, preâmbulo)

Neste diploma, o conceito de necessidades educativas especiais parece pressupor que para cada criança se proceda a uma cuidadosa identificação e avaliação das suas competências e das suas necessidades educativas a fim de para ela se organizar o programa educativo que melhor se lhe adequar.

Pensamos que para isso, há que colocar à disposição destas crianças, condições e formas de vida que se aproximem o mais possível às circunstâncias e ao estilo de vida que levam as outras crianças da mesma idade e do mesmo extracto social, sendo fundamentais a integração familiar nos primeiros anos de vida e a integração escolar nas crianças em idade escolar.

A educação do aluno com necessidades educativas especiais não pode constituir um sistema à margem e em separado do sistema geral de educação.

A Educação dos alunos com n.e.e. na escola regular não pode dizer respeito apenas a um ou a alguns dos professores da escola. Pelo contrário, deve ser tarefa conjunta, pressupondo uma reflexão colectiva de todos os participantes no processo educativo, sobre como adaptar o currículo em cada uma das etapas, disciplina ou áreas de aprendizagem, e sobre como organizar a escola para oferecer a estrutura mais adequada.

Por isso há que proporcionar a todos esses alunos os recursos e as ajudas que necessitem, segundo as suas características específicas, procurando evitar ao máximo as instituições especiais.

No entanto, este conceito de “necessidades educativas especiais” foi muito discutido, e até criticado.

Um primeiro grupo de críticas surgiu daqueles que consideram que é uma terminologia excessivamente vaga e que a remete constantemente para novos conceitos, para se conseguir uma adequada compreensão. Um aluno tem n.e.e. se apresenta algum tipo de problemas de aprendizagem, o que por sua vez depende ou pode estar dependente do tipo de escola que vai frequentar. (cfr Marchesi et al, 1990, pág. 21)

Um segundo bloco de críticas referem-se à sua excessiva amplitude, já que houve um grande aumento⁶⁾ na abrangência da educação especial dos alunos com deficiência para os alunos com n. e. e. E os críticos deste bloco já começam a falar que até os alunos com rendimento superior à média se poderiam incluir nesta classificação, já que necessitam de um ritmo próprio (mais rápido) e/ou de conteúdos curriculares mais amplos e profundos. E, se grande parte dos alunos se encontram dentro desta classificação de n.e.e., perguntam estes críticos qual a utilidade desta nova terminologia?

Uma terceira linha de críticas encontra-se naqueles que consideram que as n.e.e. não diferenciam entre os problemas que são responsabilidade do sistema educativo, daqueles que se produzem no âmbito de outra organização (família, classe social, minoria étnica,...)

Outra crítica feita também a este conceito foi o de apresentar uma imagem da educação especial extremamente otimista, parecendo que, suprimindo-se o nome das deficiências, estas fossem menos graves. Parecendo como que se centrando os problemas na escola e na provisão de recursos fosse possível garantir o pleno desenvolvimento de todos os alunos em condições normalizadoras.

Estes críticos assinalam que, pelo contrário, estes alunos apresentam muitas vezes problemas de aprendizagem cuja origem está fora do marco escolar, pelo que o sistema educativo não vai nunca conseguir, por si só, resolver estes problemas. (cfr. Marchesi, 1990, pág. 22)

Mas, pensamos que apesar de todas as críticas, tem que se reconhecer a importância da sua específica e cuidadosa utilização, que teve pelo menos a virtude de abrir o caminho para a reforma do sistema educativo se adequar e mostrar com clareza os objectivos da integração escolar, assim como a necessidade da sua progressiva concretização, situação que vai demorar o

⁶⁾ Marchesi (1990, pág. 21) quantifica esse aumento de 2 para 20%

seu tempo, já que implica a mudança de algumas mentalidades, a disponibilização de mais recursos e a articulação com alguns serviços fundamentais para a resolução ou minimização desses problemas (hospitais, assistência social, tribunais,...)

NORMALIZAÇÃO...

Pensemos, cogitadamente, sobre os limites que separam a normalidade da anormalidade, e acima de tudo, quem são as pessoas que definem esses limites. Encarando aberta e honestamente as nossas diferenças e as nossas dificuldades, perceberemos que não existem pessoas normais e pessoas anormais, existem somente pessoas diferentes.

Ser diferente...

De uma maneira ou de outra todos somos... altos/baixos, gordos/magros, loiros/morenos, brancos/pretos, tristes/alegres, atentos/distraídos, faladores/calados...

Como refere David Rodrigues, «a espécie humana é a que apresenta maior diversidade» (Rodrigues, 2001: 22).

Mesmo os que são ou se podem considerar normais na nossa sociedade, têm diferentes manias, tendências, comportamentos e dificuldades. Ou seja, mesmo na igualdade há diferenças.

Se, por si só, a igualdade, ou até a «igualdade complexa aplicada à educação», (Estevão, 2001: 56) é referência, podemos inventar o que quisermos para agrupar e rotular os alunos. Se a diferença é tomada como parâmetro, não entendemos a igualdade como norma e fazemos cair toda uma hierarquia das igualdades e diferenças que sustentam a *normalização*.

O princípio da normalização surgiu nos países escandinavos, com Bank-Mikkelsen (Director dos Serviços para Deficientes Mentais da Dinamarca) e

Bengt Nirje (Director da Associação Sueca Pró-Crianças Deficientes), em 1969, tendo como pressuposto básico a idéia de que toda a pessoa portadora de deficiência teria o direito inalienável de experimentar um estilo, ou padrão de vida, que seria comum ou normal no seu contexto socio-cultural. Isto significaria que a todos os membros de uma sociedade deveriam ser fornecidas oportunidades iguais de participar em actividades comuns àquelas partilhadas por grupos de idades equivalentes, ou, no dizer de Wolfensberger (in Garcia, 1988: 68), «la utilización de los medios lo más normativos posible desde el punto de vista cultural para establecer y/o mantener comportamientos y características personales que sean lo más normativas posibles».

Ou seja, normalização será a ideia de ajudar pessoas com deficiência a obter uma existência o mais próxima do normal quanto possível, disponibilizando-lhes padrões e condições da vida quotidiana semelhantes aos das normas e padrões da sociedade, especificamente, ao uso de meios culturalmente normativos, para instalar e manter comportamentos que sejam, também, tão culturalmente normativos quanto possível.

E neste aspecto a Escola tem um papel determinante. A escola é uma agência de socialização, intermediando o processo entre a família e a sociedade. É uma etapa de transição para entrar na sociedade. Portanto, não será grande novidade dizer que a escola tem um papel de extraordinária importância no desenvolvimento da cidadania. Cobre um intervalo de idade decisivo no desenvolvimento de um ser humano. Entre os seis e os quinze anos acontece quase tudo o que há para acontecer neste processo de socialização. E quem tiver essas etapas queimadas, não só está individualmente mal, mas provavelmente será um ónus para a sociedade, com forte probabilidade de comportamentos anti-sociais.

Parece consensual que a escola ainda não é totalmente fraterna e inclusiva, e apresenta ainda alguma dificuldade em acolher e valorizar a diferença. Talvez então seja fundamental entender-se a escola como uma estrutura de novos saberes, de gestão contínua e de recursos diversificados,

numa mudança que depende fundamental e quase exclusivamente dos professores, daquilo que dela pensarem e dela fizerem, e da maneira como a conseguirem construir activamente, considerando cada criança como um ser original e flexibilizando, quer a escola, quer o sistema educativo, de forma a dar resposta à especificidade das suas necessidades educativas especiais.

Mais do que reconhecer qual ou quais os défices do aluno, o seu percurso escolar ou os problemas na sua relação familiar, importa talvez conhecer o que o professor pode fazer na turma, no sentido de promover o seu sucesso, considerando todos e cada um dos seus alunos. Não chegámos ainda aquilo que Toffler (in Lobrot, 1995: 85) previu, de que nesta altura «não existirão dois alunos que sigam exactamente o mesmo programa de ensino», o que até se pode considerar utópico, mas sendo a escola uma instituição social, pode e deve compensar as desigualdades sociais existentes, abrindo-se a uma filosofia educativa de respeito pela diferença, fazendo com que os alunos gostem de aprender, aprendam e que cada um atinja o seu máximo.

... PELO CONHECIMENTO...

O conhecimento constrói-se sobre o conhecimento e não na sua ausência.

Para vivermos em sociedade, precisamos de adquirir conhecimentos, de cultivar atitudes, de aprender a tomar decisões e desenvolver capacidades motoras, cognitivas, linguísticas e de relacionamento social, enfim, precisamos de comunicar, de saber ser e estar.

Naturalmente, esses conhecimentos e essas aprendizagens fazem-se constantemente, no meio envolvente, em interacção com os outros, formal e/ou informalmente.

Não terá sido por acaso que a Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, declarou⁷⁾ que o conceito de aprendizagem ao longo da vida seria a chave do futuro, realçando a importância de quatro vectores fundamentais da educação ao longo da vida: *aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver em comum e aprender a ser.*

Nesta perspectiva, entendemos fundamental perceber a forma como e onde acontecem as aprendizagens e a importância da aquisição das competências pessoais e sociais que permitam às pessoas perspectivar um percurso pessoal e profissional mais autónomo e activo, e lhes permita compreender e participar na sociedade, uma sociedade de conhecimento que evolui a uma velocidade estonteante, numa época marcada pelo incremento das novas tecnologias de informação, e até pela alteração do comportamento do factor humano, eventual consequência da sua evolução sócio-cultural.

A maior falácia, no entanto, é acreditar que a educação é a mera aquisição do conhecimento e que este é a solução de todos os problemas. Isto é muito cartesiano e induz a um erro grosseiro.

Conhecimento é nada, ou quase nada, se não soubermos usá-lo adequadamente, apropriadamente e correctamente nas mais variadas situações da vida pessoal e profissional. Isto é competência.

Parece-nos por isso, hoje em dia irrefutável que os contextos ou os ambientes⁸⁾ em que se desenvolve a aprendizagem têm importância, senão fundamental, reflexo nos resultados conseguidos pelos alunos.

7) Relatório de Jacques Delors, para a UNESCO, *Educação: um tesouro a descobrir*, 8ª Edição, 2000, Ed. Cortez.

8) Designa o contexto e a organização do processo de ensino aprendizagem que influenciam a forma como os alunos se envolvem na realização das tarefas de aprendizagem.

Um dos autores que melhor representa o modelo contextualista é Vigotsky⁹⁾, para quem o «modelo de interacção social mais eficaz para para a construção do conhecimento e promoção de desenvolvimento, é o que permite (...) resolver conjuntamente tarefas sob a orientação de uma pessoa mais competente» (Neto, 2001, pág 33) o que vai dar origem ao conceito de zona de desenvolvimento proximal - o hiato que, para um indivíduo, existe entre aquilo que ele é capaz de fazer sozinho e o que ele é capaz de realizar com a ajuda de outro indivíduo dotado de mais habilidades ou conhecimentos que ele próprio.

Para Vigotsky a aprendizagem para um indivíduo, depende muito e talvez fundamentalmente, da capacidade de aprender mediante a ajuda. Ou como dizia Wood (1996: 45) «Para Vigotsky, o êxito atingido pela cooperação forma as fundações da aprendizagem e do desenvolvimento.»

Nesta perspectiva, para que possam cumprir com eficácia e eficiência essa função de alicerce dos progressos e aperfeiçoamento dos alunos, as actividades de aprendizagem devem ser desenvolvidas numa atmosfera moral¹⁰⁾ adequada, e possuidoras de um conjunto de características, nomeadamente:

Activas – envolvendo activamente o aluno, os aspectos de manipulação, experimentação, descoberta, onde se verifique o estímulo à interpretação, à discussão e realização de actividades diversificadas;

Significativas – tendo em conta os interesses e as motivações dos alunos;

9) Lev Semenovich Vygotsky, psicólogo russo, nasceu em 1896 e faleceu em 1934. Chamado por muitos o teórico social da inteligência, na sua obra ressaltou o papel da sociedade no processo de aprendizagem. Para Vygotsky, é pela aprendizagem nas relações com os outros que construímos os conhecimentos que permitem o nosso desenvolvimento mental. Para ele, *na ausência do outro, o homem não se constrói homem.*

10) Conceito que designa um meio onde as relações interpessoais são democráticas, respeitadoras da dignidade humana, dos direitos humanos e existe a participação de todos na tomada de decisões. Um ambiente moral é aquele em que todos são tratados como fins e não como meios. Num tal ambiente todos sentem consideração e respeito pela sua pessoa e pela pessoa dos outros.

Diversificadas – possibilitando a utilização de recursos e materiais diversificados;

Integradas – promovendo a articulação e convergência de conceitos, conhecimentos e competências de diferentes áreas e natureza;

Socializadoras - promovendo as trocas sociais e culturais, a circulação partilhada da informação, criação de hábitos de entreatajuda e cooperação.

É certo de que nada disto é novo, até porque estas características levam-nos ao encontro do que já Coménio¹¹⁾ dizia, no século XVII de que o melhor método seria aquele em que os professores ensinassem menos e os estudantes aprendessem mais (Marques, 1998, pág. 30), não esquecendo que o seu grande propósito era ensinar tudo a todos.

«Foi Coménio quem antecipou a Teoria da instrução através dos círculos concêntricos. Esta teoria tem sido apelidada de aprendizagem em hélice. Esta teoria defende que o currículo deve centrar-se num conjunto de competências e conteúdos básicos que vão sendo aprofundados à medida que o aluno avança na escolaridade e no conhecimento. Esta ideia supõe que a formação intelectual começa pelos princípios elementares considerados indispensáveis ao aprofundamento dos conhecimentos. Mais tarde o aluno vai ficando apto para compreender novos conhecimentos e exercer novas competências, passando da compreensão para a análise e desta para a crítica.» (idem, pág. 32)

Wang, Haertel e Walberg (1993), referidos por Wang (1997: 55-62), realizaram um estudo sobre as variáveis que influenciam a aprendizagem. Identificaram 28 categorias de variáveis e o seu estado revelou que as influências directas são as que produzem maior efeito. Isto inclui, entre outras, as capacidades cognitivas dos alunos, a motivação e o comportamento,

11) Juan Amós Coménio, pedagogo, filósofo e teólogo, nascido na Morávia em 1592, falecido em Amesterdão em 1670. Na sua obra destacam-se a *Didáctica Magna*, apresentada pelo próprio como um "Tratado da Arte universal de Ensinar Tudo a Todos", e a obra *Pampaedeia*, onde é defendida uma aprendizagem ao longo da vida, ou como refere Patrício (1992: 19) «a escola começa antes de nascer – escola pré-natal – e vai até à morte, seja qual for a idade em que se morra.»

a organização do espaço, o clima e as interações professor/aluno, e, a quantidade e a qualidade do ensino.

Se, como refere Wang (idem: 62), «A investigação e as opiniões dos profissionais, peritos em educação, mostram claramente que o diagnóstico acerca dos problemas de aprendizagem poderia ser muito aperfeiçoado através de uma atenção cuidada às variáveis relacionadas com o desenvolvimento do ensino (...)» e se o sucesso é reconhecido como possível para todos através de um processo eficaz de ensino, o maior desafio que se coloca a qualquer escola é a capacidade de criar ambientes de aprendizagem relacionais, com uma forte função comunicativa, que garantam as melhores oportunidades de aprendizagem para todos os alunos.

Porém, não basta colocar uma criança com n.e.e. numa sala de ensino regular para se poder afirmar a sua inclusão.

A simples presença física de crianças diferentes ao lado de outras, consideradas normais, obviamente não chega, sob pena de, a pretexto do “respeito pelas diferenças”, se verificar uma exclusão interior, de forma mais ou menos subtil, dentro da escola regular.

Maria Teresa Mantoan (2003) caracterizou de forma que consideramos relevante aquilo que designa de *moralismo abstracto*, ou seja quando apenas se invoca a boa vontade ou os bons sentimentos, sem se proporcionar condições e medidas concretas e específicas, que acaba por dar lugar à ilusão e desilusão da inclusão.

«A tolerância, como um sentimento aparentemente generoso, pode marcar uma certa superioridade de quem tolera. O respeito, como conceito, implica um certo essencialismo, uma generalização, que vem da compreensão de que as diferenças são fixas, definitivamente estabelecidas, de tal modo que só nos resta respeitá-las. Nessas orientações, entendam-se as deficiências como fixadas no indivíduo, como se fossem marcas indeléveis, as quais só nos cabe aceitá-las passivamente.» (Ibidem, pág 30)

Será necessário que os alunos beneficiem não apenas fisicamente, mas funcional e socialmente, participando em actividades que os tornem membros efectivo da comunidade escolar, em interacção com os outros.

Esta situação só é válida se existir disponibilidade ou oportunidade para que a criança permaneça junto das outras e encontre na classe regular condições e estímulos que facilitem o processo de ensino-aprendizagem, e ainda se os professores estiverem dispostos a modificar ou adoptar novos métodos e processos de trabalho mais adequados às características destas crianças.

Tão mau como tratar de modo diferente pessoas que são iguais, é tratar de forma igual pessoas que são diferentes.

Será que a Escola acompanhou a mudança verificada numa sociedade onde a estrutura da economia, do mercado de trabalho e da própria família tem muito pouco a ver com o que era há 20 ou 30 anos atrás?

Neste mundo de rápida evolução, temos que ter consciência de que estamos perante um problema, em relação estreita com uma série de interrogações:

- O que se aprende?
- Como se aprende?
- Com quem se aprende?
- Para que serve o que se aprende?

Assim, a escola, como organização, tem que se organizar, para que seja efectivamente aberta a todos, pluralista, activa, democrática, de qualidade pedagógica, e em que todos os seus actores efectivamente se sintam felizes, motivados, possam dar mais de si, para que se tornem mais eficientes e eficazes, pois só assim se conseguirá uma escola de qualidade para todos os alunos, que consideramos fundamental num país desenvolvido.

Uma escola verdadeiramente inclusiva exige uma escola e um ambiente de aprendizagem onde:

- os professores além de transmissores de conhecimentos, sejam fundamentalmente elementos tácticos, «que se adaptam aos alunos nas interacções pedagógicas, e que ajustam, na prática, uma planificação flexível e aberta» (Altet, 2000: 169), organizando condições de aprendizagem activas, significativas e experienciais, em “contextos de aprendizagem produtivos”¹²⁾;

- é utilizada uma metodologia activa e participativa, onde se verifica uma prática reflexiva, onde os alunos são construtores da sua própria aprendizagem, e onde a avaliação constitui um processo formativo e regulador das aprendizagens de cada um.

- os alunos não sejam sujeitos passivos, mas sim construtores de projectos, co-organizadores do trabalho, comunicadores, a quem é exigido esforço de aprendizagem e responsabilidade e são encarados como objectos e agentes da sua própria formação. Os próprios alunos “normais” terão a oportunidade de vivenciar um conflito, de confrontar valores, praticar a cooperação e solidariedade. Vão crescendo sabendo que existem pessoas de todo o tipo no mundo e que estas pessoas têm necessidades, condições e habilidades diferentes das suas. Poderão aprender a lidar com a diferença e naturalizá-la em seu convívio diário, para que no futuro, não estranhem tanto a presença de uma pessoa com deficiência ao seu lado;

- os pais partilhem com os professores a sua autoridade de adultos e educadores, e tenham uma expectativa positiva em relação à escola;

- os auxiliares de acção educativa sejam implicados e se sintam comprometidos no desenvolvimento do trabalho a desenvolver para e com os alunos;

- a comunidade se torna um espaço mais democrático, que entende que todos os seus membros são igualmente dignos.

12) «contextos de aprendizagem produtivos – locais onde os alunos tenham atitudes positivas para consigo e o seu grupo de turma e onde demonstrem um elevado nível de motivação para o sucesso e envolvimento nas tarefas escolares» (Arends, R., 1995: 121).

Talvez seja este o nosso maior desafio, enquanto professores e enquanto gestores escolares: fazer da escola um lugar em que todos e cada um vão para aprender coisas úteis, para enfrentar e viver a vida como seres livres, criativos e justos. Fazer da escola o local do encontro com o outro, que é sempre e necessariamente diferente. Neste novo tempo, o que se espera da escola é que suas acções se definam por uma educação para a cidadania global, plena, livre de preconceitos e que se dispõe a reconhecer as diferenças, a interdependência e a complementaridade entre as pessoas.

Na comunidade educativa, e nomeadamente na escola, um papel fundamental, senão o principal, é o dos professores. Neste paradigma de escola inclusiva, entendo por isso, de capital importância tentar perceber que percepções possuem os docentes relativamente a este modelo.

É natural que, quando surgem crianças diferentes, que exigem percursos escolares diferentes, surja a percepção adquirida pelo docente, acerca da escola e das funções que ela deve desempenhar.

Essa percepção poderá ter repercussões na forma como interpretamos o que nos acontece e nos rodeia, bem como sobre as respostas que encontramos para fazer face ao que julgamos ter acontecido.

Pensamos que estas respostas poderão emergir, em termos escolares, em consequência de vários factores, dos quais poderá ser destacado o contexto escolar, nomeadamente o paradigma em que os docentes desenvolvem a sua actividade: uma escola transmissiva ou uma escola construtiva (Tonucci, 1986, pág. 169).

Numa breve análise, referiremos os pressupostos básicos destes dois paradigmas.

Assim, a escola transmissiva tem por função a transmissão de conhecimentos por parte do professor, aos alunos que vêm à escola para aprender. Parte da ideia de que todos os alunos são iguais e chegam à escola a zero. O professor é apresentado de forma carismática distribuindo os saberes e os valores através da iniciação do aluno aos modelos de conhecimento e

cultura. Parece preocupar-se mais com os saberes e a sua transmissão do que com os aspectos psicopedagógicos do ensino ou com os aspectos psicológicos dos alunos. Valoriza-se a passividade do aluno, reflectida na exigência do silêncio na sala de aula, e na exigência da fidelidade às palavras do professor e do manual escolar nas provas e exames. É o aluno quem produz o esforço necessário para o seu desenvolvimento. Ou, referindo ainda Tonucci (ibid, pág. 108) «(...) ao aluno compete ouvir, recordar e repetir.»

Por sua vez o paradigma de escola construtiva tem como pressuposto principal a «construção por parte da criança do seu conhecimento.» (ibid, pág. 110). O acento tónico é colocado na iniciativa pessoal, como caminho para a aquisição da autonomia. É uma escola aberta, que tem em consideração as experiências e as vivências das crianças antes da sua entrada na escola, e as diferenças que existem entre elas. O professor é representado como «uma pessoa que age na transformação das relações humanas, mediando entre a criança e a realidade social.» (Postic, 1984, cit. por Santiago, 1993, pág. 32).

Percebe-se pois, a importância para este paradigma de escola, daquilo que Vigotsky (cit. por Martins, 1987, pág. 499) afirma, quando refere que «a aprendizagem escolar nunca parte do zero. Toda a aprendizagem da criança tem uma pré-história.» Tal como a nossa maneira de ser, a nossa atitude, a nossa percepção das coisas...

... PERCEPÇÃO SOCIAL...

Pensamos que a análise das percepções dos docentes em relação aos diferentes aspectos da vida escolar, e nomeadamente no campo da inclusão, será susceptível de fornecer importantes indicações sobre o seu estilo de intervenção no contexto da comunidade educativa.

Até porque «os comportamentos não se modificam verdadeiramente senão através de uma alteração profunda da atitude perante os alunos com dificuldades e pela convicção íntima da necessidade de assumir novos papéis.

Pode-se tomar racionalmente a decisão de mudar. Mais difícil é fazer evoluir as percepções que cada um tem de si, por vezes inconscientemente.» (Postic, 1995, pág. 23)

Parece constatar-se, no entanto, uma grande escassez de estudos em que as percepções sociais ocupem um lugar importante no enquadramento das investigações que se preocupam com as posições dos docentes face à escola. No entanto parece-nos empiricamente evidenciado que aquilo que Santiago (1993, pág. 94) refere de que «os resultados disponíveis de alguns estudos que se interessam pelas percepções sociais da escola nos professores, apontam genericamente, para o predomínio de traços essencialmente ligados aos princípios da escola transmissiva (...) que teriam fundamentalmente uma função adaptativa nos comportamentos do professor face aos conflitos e incertezas que decorrem do confronto entre determinados princípios educativos, próximos da escola construtiva, e as práticas e as circunstâncias socio-institucionais que as enquadram e influenciam.» ainda tem aplicação no presente. Há que no entanto tentar perceber se efectivamente estes resultados ainda demonstram actualidade, até porque «os comportamentos, as atitudes e as percepções dos professores sobre si próprios, enquanto profissionais, e sobre as suas carreiras, modificam-se ao longo do tempo, repercutindo-se inexoravelmente, no imediato, nas atitudes e trabalho escolar dos seus alunos, e, a prazo mais dilatado, na sua própria personalidade.» (Gonçalves, 1992, pág. 147)

Em jeito de conclusão, diremos que será através do conhecimento que nos propomos estudar, numa perspectiva de análise das percepções dos docentes sobre o paradigma de escola inclusiva, e conseqüentemente das suas atitudes face à diferença, que poderemos obter indicações que esperamos pertinentes, para uma procura de respostas e escolha de estratégias de intervenção para uma atitude educativa que possa permitir uma prática profissional conducente à efectivação de uma verdadeira escola inclusiva, percebendo que esta parece ser uma opção educacional que requer

um conjunto de adaptações a nível estrutural, organizacional e pedagógico por parte dos sistema de ensino, que deverão ser rigorosamente previstas, nomeadamente através de etapas essenciais de avaliação e de programação das necessidades educativas especiais da criança, em todos os domínios da sua vida escolar e social.

Este é o desafio. O desafio de uma escola onde o adjectivo “especial” seja entendido como uma modalidade de educação, como um sistema dentro da escola regular, ou pelo contrário, seja entendido como o conjunto de recursos educacionais postos à disposição dos alunos no ambiente escolar, com o objectivo da melhoria da qualidade educacional.

Pensamos que a escola deve ser avaliada e autoavaliar-se, entre outros aspectos, na própria filosofia de inclusão que ali se pratica (ou não). A posição dos alunos com necessidades educativas especiais nas escolas do ensino regular e a qualidade dos serviços que lhes são prestados precisam de ser monitorizadas e avaliadas de forma mais sistemática. Parece-nos que o Plano Educativo Individual do aluno com n.e.e. (de que adiante falaremos) pode desempenhar um papel importante nessa monitorização e nessa avaliação.

EDUCAÇÃO ESPECIAL – DO ou NO SISTEMA EDUCATIVO?

UMA ESCOLA INCLUSIVA

Conta-se que vários bichos decidiram fundar uma escola. Uma escola que fosse inclusiva, onde “coubessem” todos os animais.

Reuniram-se e começaram a escolher os currículos.

O pássaro insistiu para que o voo entrasse.

O peixe instou para que a natação fizesse parte também.

O esquilo achou que a subida perpendicular às árvores era fundamental.

O coelho queria de qualquer maneira, a corrida.

A toupeira fez questão de se incluir uma disciplina “funcional” de abertura de túneis...

Etc... etc...etc...

E assim foi... Incluíram tudo, e insistiram para que todos os bichos praticassem todas as disciplinas. Portanto, para que todos fizessem tudo.

O coelho foi magnífico na corrida, ninguém corria como ele. Mas queriam ensiná-lo a voar. Colocaram-no numa árvore e disseram: -“Voa, coelho”. Ele saltou lá de cima e partiu as pernas. Não aprendeu a voar e acabou sem poder correr também.

O pássaro voava como nenhum outro, mas obrigaram-no a cavar buracos como uma toupeira.

Quebrou o bico e as asas, e depois não conseguia voar tão bem, nem cavar buracos.

Etc...etc...etc...

MORAL DA HISTORIA: Todos somos diferentes.

Cada um tem suas qualidades e os seus defeitos, as suas características positivas e as suas características negativas.

Não podemos forçar os outros a serem parecidos connosco.

Desta forma, acabaremos fazendo com que eles sofram, e no final, não serão nem o que nós queríamos, nem o que eles eram.

(Memórias da Reforma Educativa, s/d)

A educação das crianças com n.e.e. tem sido marcada, historicamente, por práticas dissociadas da educação geral e muitas vezes tratada como apêndice desta, com carácter assistencialista e excludente.

Mas isto tem vindo a mudar. O princípio da inclusão, de que antes falámos e que se tem vindo a tentar implementar, baseia-se na resposta às

necessidades da criança como um todo, respeitando três níveis de desenvolvimento fundamentais: académico, socio-emocional e pessoal, de forma a proporcionar-lhe uma educação apropriada, orientada para a maximização do seu potencial.

Porém, não basta colocar uma criança com n.e.e. numa sala de ensino regular para se poder afirmar a sua inclusão.

A Educação dos alunos com n.e.e. na escola regular não pode dizer respeito apenas a um ou a alguns dos professores da escola. Pelo contrário, deve ser tarefa conjunta, pressupondo uma reflexão colectiva de todos os participantes no processo educativo, sobre como adaptar o currículo em cada uma das etapas, disciplina ou áreas de aprendizagem, e sobre como organizar a escola para oferecer a estrutura mais adequada. Ou seja, tendo em consideração a individualidade de cada aluno, que medidas de educação especial aplicar, que se possam desenvolver de acordo com o princípio da adequação, nomeadamente no que diz respeito a condições de frequência e a um processo de ensino-aprendizagem ajustados e ajustáveis a essa individualidade.

Todos estes pressupostos, devem estar referidos no Plano Educativo Individual de cada criança:

PLANO EDUCATIVO INDIVIDUAL

O Decreto-Lei nº 319/91 estabelece que, para os alunos com necessidades educativas especiais que beneficiem de uma ou mais medidas do Regime Educativo Especial, seja elaborado um Plano Educativo Individual (PEI).

O referido Decreto-Lei, bem como o Despacho 173/M3/91 referem e regulamentam os procedimentos e as condições de elaboração e aplicação do PEI.

O PEI é um documento onde se formula a orientação geral do processo educativo de um aluno com n.e.e., seja só no âmbito da escola ou também no de outros serviços, tendo por base alguns princípios orientadores:

- Salvaguarda da máxima integração escolar e social que for possível;
- utilização prioritária das medidas menos diferenciadas e menos restritivas.

É neste documento que a intervenção e actuação dos diversos actores no processo educativo, fica devidamente justificada, explicitada e coordenada.

Muitas das medidas propostas no PEI podem acarretar alterações na organização escolar (modificação de espaços físicos, aulas de compensação, necessidade de mais pessoal auxiliar, necessidade de material pedagógico específico,...). É da responsabilidade do Órgão de Gestão da escola assegurar estas condições e prever os recursos por elas exigidas. Daí a importância para este órgão do acesso a este documento e do seu comprometimento.

Outro aspecto que justifica a existência do PEI tem a ver com a necessidade de se avaliar o processo de inclusão, ao nível da adaptação da escola a estes alunos, quais os objectivos propostos, os serviços implicados e a respectiva responsabilidade, bem assim como relativamente a cada um, se determine quais os conteúdos curriculares que cada criança deve aprender, como vão ser ministrados, que metas se pretendem atingir e que estratégias educativas vão ser adoptadas.

Em suma, poderemos dizer que os objectivos gerais do PEI são:

- 1 - garantir aos alunos com n.e.e. as condições de aprendizagem e de frequência escolar consideradas mais adequadas;

Tendo por base a filosofia de que estes alunos sejam educados, sempre que possível, em estabelecimentos de ensino regular, cada PEI deve ter em conta a especificidade de cada situação e tentar dar resposta aos respectivos problemas, seja ao nível sensorial, motor, de comunicação, da compreensão, emocional ou comportamental, bem assim como, de forma bem concreta e explícita, quais as condições especiais de avaliação de que o aluno beneficiará,

quer no que diz respeito à forma de comunicação utilizada com o aluno e pelo aluno, quer ao contexto em que serão realizadas e ao seu tempo de execução.

2 - orientar a intervenção de todos os elementos implicados no processo educativo dos alunos;

Explicitando as razões que o justificam, o PEI deve conter ainda as linhas gerais de orientação educativa proposta, com a expressão das medidas de regime educativo especial aplicadas. Deverá comportar, de forma clara, as responsabilidades de cada um dos intervenientes neste processo, enquadrando a sua intervenção numa perspectiva de articulação com os outros intervenientes, bem como facilitar o conhecimento das metas gerais a alcançar.

3 - clarificar a responsabilidade de cada um desses elementos e facilitar a coordenação entre todos.

O sucesso ou insucesso da intervenção junto destes alunos depende, algumas vezes, da articulação e colaboração entre os vários intervenientes, pelo que é fundamental, nomeadamente nos momentos da avaliação, saber-se qual a responsabilidade de cada um, de modo a que se possam, se for caso disso, realizar os ajustes necessários.

De salientar a importância da participação dos pais em todo este processo, nomeadamente na concordância que devem exprimir relativamente a todas as medidas a aplicar, bem como no seu parecer nos momentos de avaliação, situação, aliás, prevista e referida na legislação referenciada.

PROGRAMA EDUCATIVO

Sempre que aos alunos com n.e.e. seja aplicada a medida “ensino especial”, conforme o disposto na alínea i) do Regime Educativo Especial, deve ser elaborado um Programa Educativo (PE)

O PE será um documento, elaborado pelo docente de educação especial com a colaboração dos professores do ensino regular e/ou outros técnicos, se for caso disso, em que se especificam as metas a atingir com a intervenção

educativa, se especificam as estratégias a utilizar e se determinam os momentos e formas de avaliação.

Podendo beneficiar de um currículo próprio (adaptações a matérias comuns) ou de um currículo alternativo (assuntos diferentes do currículo comum), há que se ter em conta os destinatários do PE, de forma a que este corresponda adequadamente às necessidades específicas que o aluno apresenta, ponderando todos os aspectos globais da vida do aluno no seu contexto sócio-familiar e não apenas de ordem académica.

O PE deve basear-se no princípio da máxima integração e normalização do aluno, pelo que deve aproximar-se, tanto quanto possível, dos objectivos educativos da generalidade dos alunos da sua faixa etária, sendo que deve também assentar no princípio de um ensino para o êxito, ou seja, devendo as actividades propostas apresentadas à medida que for possível serem executadas.

Poderemos dizer que o PE tem por objectivos:

- 1- organizar a intervenção educativa;
- 2- permitir que sejam reconhecidas pelos pais e por todos os intervenientes no processo educativo, os objectivos que se pretendem atingir, com a aplicação de currículos próprios ou alternativos;
- 3- orientar o trabalho dos professores, especificando o que se pretende que os alunos aprendam, os objectivos a atingir e os meios a utilizar;
- 4- facilitar a avaliação do aluno

O PE deve referir as formas como deve ser realizada a avaliação da sua aplicação e as datas em que esta avaliação deve ser registada. Esta avaliação deve ser feita em equipa e com a presença de todos os intervenientes no processo educativo.

A Educação Especial parece ter vindo a alcançar progressivamente uma grande relevância teórica desde um ponto de vista educativo, psicológico e

social, e cada vez mais uma importância prática, dada a amplitude e a diversidade de problemas que enfrenta, e a necessidade de os resolver de forma satisfatória.

Constituindo-se como suporte axiológico da ideia de escola inclusiva, pensamos que a educação especial deve atravessar todo o sistema educativo, integrando-se nele, de forma coerente e harmoniosa, até aos limites impostos precisamente pela especificidade das limitações ou incapacidades determinantes das necessidades educativas especiais.

Por este caminho, a escola ao atingir a flexibilização reclamada pelos princípios do paradigma, numa perspectiva de autonomia, que pressupõe importantes modificações na organização escolar, na distribuição de espaços de aprendizagem, na revisão dos meios de avaliação e dos objectivos pedagógicos específicos, nos meios para avaliar a eficiência dos programas, nos apoios materiais e logísticos e na gestão dos recursos, com vista à implementação de uma escola não apenas de saberes, mas de valores comunitários, e principalmente promotora de competências e capacidades, realizada e concretizada no quadro de uma democracia participativa, vai-se transformando para receber todas as crianças, e, nesta perspectiva teórica, parece-nos que a Educação Especial poderá deixar de ser um subsistema dentro do sistema educativo, para dar lugar a uma prática real de diferenciação pedagógica, realizada por uma equipa de especialistas, onde a responsabilidade da educação da criança será do professor do ensino regular, mas nunca esquecendo que em primeira instância, a responsabilidade da escola se faz perante a comunidade que serve.

SEGUNDA PARTE

DA UTOPIA À REALIDADE

1º CAPÍTULO

- INDICAÇÕES METODOLÓGICAS SOBRE A PESQUISA

- PROCEDIMENTOS ADOPTADOS NA TESTAGEM E APLICAÇÃO DO INSTRUMENTO DE RECOLHA DE DADOS

O QUADRO TEÓRICO DA INVESTIGAÇÃO DE CAMPO

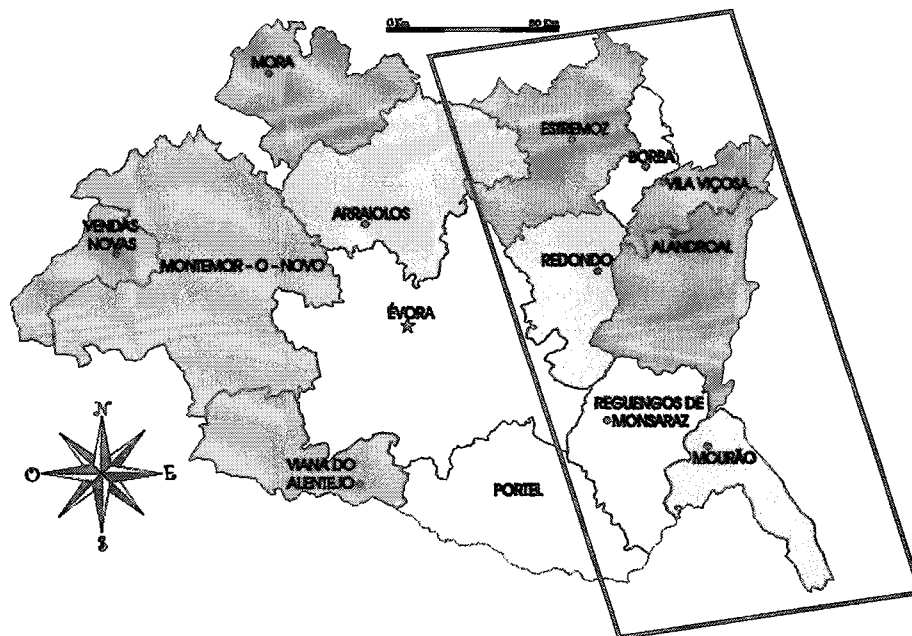
Do quadro teórico elaborado parece-nos que tem havido uma evolução progressiva na educação de crianças com necessidades educativas especiais em estruturas regulares de educação e ensino, bem assim como uma evolução das estruturas que conduzem a essa filosofia inclusiva.

Também nos parece que esta evolução, nomeadamente na forma como se pretende implementar esta filosofia e na terminologia utilizada, nem sempre é acompanhada de esclarecimentos, sensibilização e formação necessárias, de modo a que as modificações pretendidas e introduzidas através dos normativos legais possam alcançar os resultados pretendidos.

Neste contexto, a importância que consideramos, da necessidade de se conhecerem as percepções dos docentes que vão trabalhar com as turmas onde as crianças com n.e.e. se incluem, sobre esta problemática, já que pensamos que as suas expectativas e comportamentos em relação aos alunos, e fundamentalmente aos que apresentam n.e.e., são factores fundamentais para o tipo e grau de aprendizagem que estes fazem.

A importância do conhecimento destas percepções e da forma com a escola se organiza para ir de encontro às necessidades dos alunos com n.e.e., mereceria, porventura, o desenvolvimento de um projecto de investigação não circunscrito a uma zona. Todavia, por razões diversas, das quais relevam as de ordem geográfica, da nossa actividade enquanto responsáveis por uma equipa de apoios educativos, e ainda, pelos recursos disponíveis para levar a efeito tal tarefa, o trabalho de recolha de dados circunscreve-se aos docentes do ensino pré-escolar e básico, a leccionar na área de abrangência da Equipa de Coordenação dos Apoios Educativos Alentejo Central 1 (ECAE AC1), da Direcção Regional de Educação do Alentejo (DREALE), que comporta os concelhos de Estremoz, Borba, Vila Viçosa, Alandroal, Redondo, Reguengos de Monsaraz e Mourão. (Mapa 1)

Distrito de Évora



Mapa 1

As limitações deste estudo são, por isso, várias, e desde logo as mais notórias estão relacionadas com a questão da generalização dos resultados, pela não representatividade empírica à escala nacional da amostra estudada.

FORMULAÇÃO DE QUESTÕES

No que respeita às percepções dos docentes face ao paradigma de escola inclusiva, foi nosso objectivo investigar as eventuais relações com as variáveis: idade, localização da escola, sexo, tempo de serviço, situação profissional, satisfação na escola e experiência de trabalho com crianças com n.e.e., bem como com o tipo de atendimento prestado a esses alunos, a preparação sentida pelos docentes para a efectivação do modelo de escola inclusiva, analisando ainda os factores considerados inibidores e/ou motivadores da escola inclusiva. Pretendemos também perceber que tipo de

articulação existe entre os docentes do ensino regular e os docentes de apoio educativo existentes nas escolas.

Tentámos encontrar respostas para as perguntas que presidiram ao nosso estudo:

- Será que existem diferenças entre os sujeitos, em função da idade, relativamente à concordância com o paradigma de escola inclusiva?

- Será que existem diferenças entre os sujeitos, em função da localização da escola onde exerce, relativamente à concordância com o paradigma de escola inclusiva?

- Será que existem diferenças entre os sujeitos, em função do sexo, relativamente à concordância com o paradigma de escola inclusiva?

- Será que existem diferenças entre os sujeitos, em função do tempo de serviço, relativamente à concordância com o paradigma de escola inclusiva?

- Será que existem diferenças entre os sujeitos, em função da satisfação na escola, relativamente à concordância com o paradigma de escola inclusiva?

- Será que existem diferenças entre os sujeitos, em função da situação profissional, relativamente à concordância com o paradigma de escola inclusiva?

- Será que existem diferenças entre os sujeitos, em função da experiência de trabalho com crianças com n.e.e., e sem experiência de trabalho com crianças com n.e.e., relativamente à concordância com o paradigma de escola inclusiva?

- Será que existem diferenças entre os sujeitos, em função do seu sentimento de preparação/formação, relativamente à concordância com o paradigma de escola inclusiva?

Procuramos ainda comentar o atendimento prestado aos alunos com n.e.e. decorrente da análise dos seus Planos Educativos Individuais.

METODOLOGIA

A metodologia teve em conta as diversas possibilidades que se nos ofereciam no desenvolvimento de uma estratégia que buscasse descrever e explicar aquilo a quem nos propunhamos, ou seja, encontrar um conjunto de respostas que permitissem responder às questões formuladas, e concorrer, deste modo, para a consecução dos objectivos do estudo.

Atendendo às características e aos objectivos do trabalho, a adopção de uma metodologia quantitativa, com uma abordagem qualitativa, pareceu-nos ser a mais acertada.

Por uma questão de organização, a metodologia aparece subdividida em sujeitos, amostra, instrumentos e procedimentos.

Pensámos utilizar a observação, como meio útil para o estudo da dinâmica dos comportamentos e condutas dos professores no seu contexto profissional, já que como refere Albano Estrela (1986: 48) a *observação naturalista* permite a construção do *continuum* que constitui a acção pedagógica-educativa.

No entanto, esse tipo de investigação podia ficar enviesado, pois nem todos os professores aceitariam ser filmados, gravados ou simplesmente observados.

Assim, pareceu-nos ser o questionário o instrumento a utilizar na recolha da informação que se nos afigurou necessária para atingir os objectivos do estudo, outrossim como a análise de Planos Educativos Individuais.

OS SUJEITOS

De acordo com os propósitos do estudo, os sujeitos que compõem a população a estudar, são os educadores de infância e os professores dos 3 ciclos do ensino básico, que se encontram a trabalhar na área de intervenção da ECAE AC1, o que perfaz 786 docentes.

N população = 786

Distribuição da população

| | <u>Pré-Escolar</u> | <u>1º Ciclo</u> | <u>2º Ciclo</u> | <u>3º Ciclo</u> | <u>TOTAL</u> |
|-----------------------|--------------------|-----------------|-----------------|-----------------|-------------------|
| Estremoz | 21 | 58 | 46 | 45 | 170 |
| Borba | 10 | 24 | 20 | 28 | 82 |
| Vila Viçosa | 14 | 41 | 31 | 38 | 124 |
| Alandroal | 15 | 37 | 24 | 32 | 108 |
| Redondo | 9 | 31 | 21 | 46 | 107 |
| Reguengos de Monsaraz | 17 | 46 | 39 | 36 | 138 |
| Mourão | 7 | 14 | 16 | 20 | 57 |
| <i>TOTAL</i> | 93 | 251 | 197 | 245 | <u>786</u> |

Quadro 1

A AMOSTRA

A amostra deste estudo é retirada da população antes referida. Na escolha do processo de amostragem, optámos pela estratificação, que «tende

a assumir-se como o método mais preciso de amostragem» (Almeida, 1997: 101). Através deste procedimento, e numa primeira etapa, começámos por seleccionar aleatoriamente 32,5% ¹³⁾ de docentes de cada ciclo, ¹⁴⁾ ou seja:

Pré-primária ----- 30
1º Ciclo ----- 82
2º Ciclo ----- 64
3º Ciclo ----- 80
o que perfaz 256 sujeitos.

Numa segunda etapa, distribuámos questionários a todos os professores seleccionados, vindo a amostra a ser constituída pelos professores que responderam ao inquérito: **N amostra = 220**

| CONCELHOS | POPULAÇÃO | AMOSTRA PREVISTA | AMOSTRA REAL (retorno) | % |
|-----------------------|------------|------------------|------------------------|------------|
| Estremoz | 170 | 55 | 46 | 84% |
| Borba | 82 | 27 | 25 | 93% |
| Vila Viçosa | 124 | 40 | 34 | 85% |
| Alandroal | 108 | 35 | 28 | 80% |
| Redondo | 107 | 35 | 31 | 89% |
| Reguengos de Monsaraz | 138 | 45 | 38 | 84% |
| Mourão | 57 | 19 | 18 | 95% |
| TOTAL | 786 | 256 | 220 | 86% |

Quadro 2

13) O que está de acordo com os valores apresentados por Almeida (1997: 103), para que uma amostra seja significativa.

14) Garantindo uma representatividade necessária, já que segundo Almeida (ibidem) «(...) traduz em percentagem os estratos da população previamente identificados; e quando os indivíduos são seleccionados aleatoriamente.»

INSTRUMENTOS

Para responder aos objectivos do estudo e às questões formuladas, pareceu-nos impor-se o recurso à metodologia de inquérito, afigurando-se-nos, tal como referem Quivy e Campenhoudt (1992: 191), o questionário como a técnica mais adequada à recolha de dados, na preocupação de obter informação suficientemente completa e pormenorizada para uma caracterização, no sentido de conhecer quem são realmente os professores e as percepções por eles construídas.

Para tentarmos uma resposta sobre o tipo e qualidade de respostas de que beneficiam as crianças com n.e.e. no seu atendimento nas escolas, procuramos fazer uma análise de conteúdo dos PEI's.

Para chegar ao seu desenho final, o questionário passou por uma fase preparatória, onde foi elaborado e aplicado um questionário exploratório.

As questões centrais (11 a 27) do questionário resultaram do levantamento de questões colocadas pelos docentes com quem contacto no dia a dia, de entrevistas que fizemos a docentes não pertencentes à população-alvo, bem como da revisão de literatura que fizemos.

No âmbito da construção do questionário, foi recolhida a opinião de uma amostra de 20 sujeitos, retirados da população-alvo, com características que abrangiam as características básicas da população a inquirir (idade, experiência de trabalho, formação, ciclo de ensino, tipologia das escolas,...).

O pré-questionário – 1ª versão (**anexo 2**) foi presente a um painel de especialistas, constituído por quatro docentes especializados nas áreas da Educação e da Psicologia Educacional, que analisaram cada questão por si, e depois na sua totalidade, bem como as condições da sua aplicação.

Foi posteriormente analisado por 30 docentes não pertencentes à população-alvo, com quem conversámos depois sobre as dificuldades encontradas, as reacções de incompreensão e as dúvidas surgidas.

Após esta testagem qualitativa, quer pelo painel de especialistas (*anexo 3*), quer pelos docentes (*anexo 4*) não pertencentes à amostra, procedemos a uma reformulação do questionário, com base nos resultados colhidos na sua aplicação, o que nos permitiu reformular algumas das questões apresentadas, e, inclusivamente, anular outras.

O questionário

O questionário (*anexo 5*) comporta duas partes:

Primeira parte do questionário:

Uma primeira parte destinada a recolher elementos identificadores e contextuais do sujeito, bem como perceber as percepções e opinião do docente face ao paradigma da escola inclusiva, e ainda conhecer o estado de espírito e a autoconfiança profissional que experimenta neste campo:

- Um primeiro bloco destinado a recolher elementos identificadores e contextuais do questionado:

- Com as questões 1 e 2 desejámos identificar fisicamente o docente, sem forçar a uma identificação portadora de insegurança pela perda do anonimato;

- Com as questões 3, 5, 6, 7, 8, 8.1, 9, 9.1 e 10 pretendemos caracterizar profissionalmente o docente;

- Com as questões 4, 11, 12, 13, 13.1, 14, 15, 16, 26 e 27 quisemos identificar o contexto profissional em que o docente trabalha, bem assim como a existência de experiência profissional no atendimento a alunos

com n.e.e., como forma de perceber e apreciar a sua sensibilidade a esta problemática.

As variáveis envolvidas são do tipo nominal (sexo, escola, categoria profissional, formação,...), do tipo ordinal (factores motivadores e/ou inibidores do paradigma, tipo de articulação entre docentes de apoio e do ensino regular,...) e do tipo numérico (idade, número de docentes da escola, anos de serviço, número de escolas em que já leccionou, distância casa-escola, número de alunos com n.e.e. existentes nas turmas,...).

- Um segundo bloco de questões, destinado a conhecer o estado de espírito do docente e a auto-confiança profissional que sente neste campo – questões **17, 18 e 41**- bem como perceber as percepções e a sua opinião face à filosofia e à prática do modelo de escola inclusiva – questões **19, 20, 21, 22, 23, 24 e 25**.

Resumidamente:

| Dimensões | Ítems |
|-----------------------------|--|
| IDENTIFICAÇÃO FÍSICA | 1 e 2 |
| CARACTERIZAÇÃO PROFISSIONAL | 3, 5, 6, 7, 8, 8.1, 9, 9.1, 10 e 12 |
| CONTEXTO PROFISSIONAL | 4, 11, 13, 13.1 |
| SENSIBILIDADE | 14, 15, 16, 28 e 40 |
| PREPARAÇÃO | 17 e 18 |
| PERCEPÇÃO/IDEOLOGIA | 19, 20, 21, 22, 23 e 41 |
| FACTORES INFLUENCIADORES | 24 e 25 |
| OPERACIONALIDADE EDUCATIVA | 26 e 27 |

Quadro 3

Segunda parte do questionário: escala de atitudes

Uma segunda parte destinada a conhecer o posicionamento do professor face a afirmações positivas e negativas, de modo a apreciar o seu grau de sensibilidade à diferença – questões 28 a 40.

Esta segunda parte do questionário foi elaborada como uma escala de atitudes, construída segundo a técnica de Likert, já que segundo alguns autores, tal como Nunnaly, McIver e Raposo (in Candeias, 1995, pág. 152), «é uma escala de fácil construção, é uma técnica de construção passível de ser adaptada ao estudo de diferentes tipo de atitudes, por oferecer alto grau de garantia em numerosos estudos e por parecer constituir um dos instrumentos mais úteis na investigação do comportamento.»

Análise da consistência interna e apuramento dos itens

Procurando garantir a unidimensionalidade da escala (garantida se existir uma correlação elevada entre a pontuação de cada item e a pontuação da escala), calculei o coeficiente de correlação a fim de determinar os itens que apresentaram uma correlação elevada com o valor total da escala. Essa correlação foi calculada através do coeficiente de Bravais-Pearson, já que «além de uma técnica legítima, o método da consistência interna da análise dos itens que a mesma representa, garante o carácter unidimensional da escala de atitudes.» (Raposo, 1981, pags 33-34)

O procedimento para obtenção da correlação e desenvolver uma análise de consistência interna efectuou-se com base nas técnicas SPSS, já que segundo Verdasca (2002, pág. 412) «permitem obter uma solução que facilita tomadas de decisão sobre a eliminação de itens,

quando no desenvolvimento da análise é indicado não só o valor do coeficiente α , mas também outros indicadores(..) como o novo coeficiente α que se obteria por eliminação de um qualquer item da versão provisória da escala.».

| R E L I A B I L I T Y A N A L Y S I S - S C A L E (A L P H A) | | | | |
|---|----------|----------|-------------|-----------------|
| | | Mean | Std Dev | Cases |
| 28. | VAR00078 | 3,6087 | ,9066 | 207,0 |
| 29. | VAR00079 | 2,6280 | 1,0936 | 207,0 |
| 30. | VAR00080 | 4,2367 | ,9839 | 207,0 |
| 31. | VAR00081 | 3,1594 | 1,1900 | 207,0 |
| 32. | VAR00082 | 2,7295 | 1,0723 | 207,0 |
| 33. | VAR00083 | 3,6039 | 1,1732 | 207,0 |
| 34. | VAR00084 | 3,4348 | 1,0069 | 207,0 |
| 35. | VAR00085 | 3,1353 | 1,0708 | 207,0 |
| 36. | VAR00086 | 2,3043 | 2,9278 | 207,0 |
| 37. | VAR00087 | 3,7295 | 1,1339 | 207,0 |
| 38. | VAR00088 | 3,6618 | 1,0711 | 207,0 |
| 39. | VAR00089 | 3,9034 | 1,0750 | 207,0 |
| 40. | VAR00090 | 2,9517 | 1,0738 | 207,0 |
| Statistics for | | N of | | |
| SCALE | | Mean | Std Dev | Variables |
| | | 43,0870 | 6,7560 | 13 |
| | | Variance | | |
| | | 45,6429 | | |
| Item-total Statistics | | | | |
| | Mean | Scale | Scale | Corrected |
| | if Item | Variance | Item- | Alpha |
| | Deleted | if Item | Total | if Item |
| | | Deleted | Correlation | Deleted |
| VAR00078 | 39,4783 | 40,5517 | ,3698 | ,5104 |
| VAR00079 | 40,4589 | 38,7058 | ,4219 | ,4932 |
| VAR00080 | 38,8502 | 40,4289 | ,3394 | ,5125 |
| VAR00081 | 39,9275 | 40,7957 | ,2257 | ,5297 |
| VAR00082 | 40,3575 | 39,1628 | ,3972 | ,4989 |
| VAR00083 | 39,4831 | 44,4063 | -,0089 | ,5744 |
| VAR00084 | 39,6522 | 40,7231 | ,3039 | ,5180 |
| VAR00085 | 39,9517 | 38,1627 | ,4787 | ,4833 |
| VAR00086 | 40,7826 | 36,9282 | ,0040 | ,6823 |
| VAR00087 | 39,3575 | 38,3279 | ,4295 | ,4899 |
| VAR00088 | 39,4251 | 38,3815 | ,4607 | ,4868 |
| VAR00089 | 39,1836 | 39,4224 | ,3752 | ,5030 |
| VAR00090 | 40,1353 | 48,4768 | -,2666 | ,6127 |
| - | | | | |
| R E L I A B I L I T Y A N A L Y S I S - S C A L E (A L P H A) | | | | |
| Reliability Coefficients | | | | |
| N of Cases = | 207,0 | | | N of Items = 13 |
| Alpha = | ,5516 | | | |

Quadro 4

O quadro anterior (**Quadro 4**) indica os itens empregues no pré-questionário, bem como os itens que foram mantidos, depois de efectuado o cálculo de coeficiente de correlação item-teste, ou seja, os pontos obtidos pelos docentes em todos os itens do pré-questionário e o somatório total dos pontos.

Na sequência desta análise, concluímos que poderíamos aumentar o grau de fiabilidade da escala, quer porque se observam correlações negativas (itens VAR00083 e VAR00090), quer ainda porque a supressão de um dado item da escala melhora claramente o valor do coeficiente α (VAR00086).

Eliminando as VAR00083 e VAR00086 e recodificando a VAR00090 verifica-se um aumento do coeficiente de consistência interna (**Quadro 5**), verificando-se um aumento de cerca de 9 pontos percentuais, apesar do número de itens ser agora de 11 contra os 13 anteriores. Verifica-se ainda um maior equilíbrio de valores das correlações inter-itens, decorrente de uma menor amplitude entre os respectivos valores mínimo e máximo de correlação.

Em jeito de síntese, devemos referir que a escala apurada apresenta um razoável coeficiente de consistência interna ($\alpha = ,7932$), encontrando-se dentro de um aceitável nível de homogeneidade dos itens, conforme Nunnally (in Candeias, 1995, pág. 175), sendo na sua versão final constituída por 11 itens, sendo que cerca de 91% registam valores de correlação item-escala superiores a 0,32, pelo que se pode concluir que a escala revela uma adequada fiabilidade e consistência interna para a medição da ideia da sensibilidade à inclusão de crianças e jovens com n.e.e. em estruturas regulares de educação e ensino.

| RELIABILITY ANALYSIS - SCALE (ALPHA) | | | | |
|--------------------------------------|----------|-----------------|-------------|-----------|
| | Mean | Std Dev | Cases | |
| 1. | VAR00078 | 3,6124 | ,9030 | 209,0 |
| 2. | VAR00079 | 2,6268 | 1,0895 | 209,0 |
| 3. | VAR00080 | 4,2344 | ,9794 | 209,0 |
| 4. | VAR00081 | 3,1579 | 1,1885 | 209,0 |
| 5. | VAR00082 | 2,7225 | 1,0695 | 209,0 |
| 6. | VAR00084 | 3,4450 | 1,0087 | 209,0 |
| 7. | VAR00085 | 3,1292 | 1,0686 | 209,0 |
| 8. | VAR00087 | 3,7273 | 1,1297 | 209,0 |
| 9. | VAR00088 | 3,6603 | 1,0672 | 209,0 |
| 10. | VAR00089 | 3,9043 | 1,0699 | 209,0 |
| 11. | R_90 | 3,0383 | 1,0735 | 209,0 |
| N of | | | | |
| Statistics for | Mean | Variance | Std Dev | Variables |
| SCALE | 37,2584 | 44,4137 | 6,6644 | 11 |
| Item-total Statistics | | | | |
| | Scale | Scale | Corrected | |
| | Mean | Variance | Item- | Alpha |
| | if Item | if Item | Total | if Item |
| | Deleted | Deleted | Correlation | Deleted |
| VAR00078 | 33,6459 | 39,4413 | ,3665 | ,7851 |
| VAR00079 | 34,6316 | 38,3877 | ,3584 | ,7869 |
| VAR00080 | 33,0239 | 38,0619 | ,4462 | ,7774 |
| VAR00081 | 34,1005 | 37,8024 | ,3557 | ,7885 |
| VAR00082 | 34,5359 | 37,8845 | ,4091 | ,7813 |
| VAR00084 | 33,8134 | 40,0467 | ,2624 | ,7956 |
| VAR00085 | 34,1292 | 35,9207 | ,5739 | ,7632 |
| VAR00087 | 33,5311 | 35,0098 | ,6080 | ,7584 |
| VAR00088 | 33,5981 | 34,9915 | ,6561 | ,7539 |
| VAR00089 | 33,3541 | 35,7010 | ,5919 | ,7612 |
| R_90 | 34,2201 | 38,8648 | ,3285 | ,7899 |
| Reliability Coefficients | | | | |
| N of Cases = | 209,0 | N of Items = 11 | | |
| Alpha = ,7932 | | | | |

Quadro 5

Tentámos não revelar a verdadeira designação do questionário, antes de ser completamente preenchido, a fim de tentar evitar a «distorção de resposta por expectativa social», (Tuckman, 2002:333) em que «os sujeitos poderão dar respostas que pretendam que os outros tenham sobre eles próprios, e não as verdadeira». (Ibidem)

Distribuição e recolha do questionário

Para este efeito e na perspectiva de uma participação mais aberta e empenhada por parte dos docentes, contactámos todos os Conselhos Executivos das Escolas e Agrupamentos de Escolas dos Concelhos antes referidos, a quem informámos sobre os objectivos do nosso trabalho, solicitámos autorização e colaboração no sentido da distribuição e posterior recolha dos questionários. Deixámos o número de questionários correspondentes seleccionados e definimos o prazo em que a recolha, novamente pessoal, seria efectuada.

Dos 256 questionários distribuídos foram recolhidos 220 o que corresponde a uma taxa de retorno de 86%.

Procedimentos para o tratamento e análise dos dados

A forma como explorámos os dados e o tratamento estatístico que utilizámos surgiram naturalmente determinados pelo tipo de pesquisa pelo qual enveredámos.

A matriz dos dados foi introduzida no programa SPSS 11.0.0, que permitiu o seu tratamento estatístico, possibilitando o cruzamento de duas ou mais variáveis.

Sempre que surgiam tabelas de frequência resultantes desse cruzamento, e com o objectivo de apreciar o seu grau de significância, sujeitámos os seus valores à aplicação do teste do Qui-Quadrado, entendendo aceitar como significativos os resultados inferiores ao valor crítico de 0,05, aceitando como certo que “é um nível (...) que muitos investigadores consideram como ponto de decisão para aceitar uma conclusão confiável, ou para rejeitá-la por ser suficientemente improvável que venha a ocorrer com esse nível de confiança.” (ibidem: 370)

Os apuramentos que pretendíamos obter surgiriam como indicadores de supostas relações de influência a partir de variáveis ilustrativas e os pontos atribuídos pelos sujeitos à globalidade dos itens

apurados e às respectivas dimensões. Por isso, e dada a natureza ordinal dos itens activos, esse apuramento viria a ser baseado em provas não paramétricas, como é o caso da *prova U de Mann-Whitney* ou da *prova de Kruskal-Wallis*, adequadas respectivamente a casos de duas amostras independentes e de k amostras.

Análise de conteúdo

Para tentar encontrar resposta à questão sobre o tipo de atendimento prestado aos alunos com n.e.e.'s, analisámos 28 Planos Educativos Individuais, um por cada ciclo = quatro por concelho, escolhidos aleatoriamente.

Os dados recolhidos decorrentes desta análise, sugeriram um processo de tratamento sistemático que foi a análise de conteúdo.

A análise de conteúdo parece ser uma das mais utilizadas formas de análise e tratamento de informação na investigação empírica, nomeadamente no âmbito das Ciências Sociais, até porque «a prática da análise de conteúdo, considerada tão somente como um método, é, antes de mais, uma prática social. Ela encontrará as suas justificações numa predictibilidade empírica relativamente a um objectivo pré-determinado e procurará validações extrínsecas à sua própria prática.» (Ghiglione et al, 1993, pp. 198-199)

O primeiro passo da análise foi a codificação, enquadrada pelos objectivos traçados para a investigação. Tornou-se pois necessário construir um sistema de categorias que veio a constituir a grelha de análise dos dados recolhidos.

As categorias foram formadas a partir de um conhecimento empírico resultante da experiência profissional que possuímos, bem como da consulta bibliográfica sobre o tema e pelas reflexões dela decorrentes.

2º CAPÍTULO

- APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS CONSEQUENTES DO TRATAMENTO E ANÁLISE DAS RESPOSTAS AOS INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS.**

CARACTERIZAÇÃO DA AMOSTRA

As informações recolhidas relativamente ao conjunto da amostra de docentes (N = 220), permitem-nos considerar:

Média e desvio-padrão das idades

| | N | Mínimo | Máximo | Média | Desvio padrão |
|--------------|------------|--------------|--------------|----------------|----------------|
| idade | 220 | 22,00 | 54,00 | 38,4091 | 8,14234 |

Quadro 6

As idades dos indivíduos que constituem a amostra estão compreendidas entre os 22 e os 54 anos, sendo a média de 38,4 anos, com um desvio-padrão de 8,14. (Quadro 6)

Amplitude dos sujeitos, segundo a idade

| Idade | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|--------------|------------|--------------|---------------|--------------------|
| 22 | 2 | ,9 | ,9 | ,9 |
| 23 | 4 | 1,8 | 1,8 | 2,7 |
| 24 | 5 | 2,3 | 2,3 | 5,0 |
| 25 | 1 | ,5 | ,5 | 5,5 |
| 26 | 1 | ,5 | ,5 | 5,9 |
| 27 | 3 | 1,4 | 1,4 | 7,3 |
| 28 | 10 | 4,5 | 4,5 | 11,8 |
| 29 | 6 | 2,7 | 2,7 | 14,5 |
| 30 | 8 | 3,6 | 3,6 | 18,2 |
| 31 | 8 | 3,6 | 3,6 | 21,8 |
| 32 | 13 | 5,9 | 5,9 | 27,7 |
| 33 | 11 | 5,0 | 5,0 | 32,7 |
| 34 | 8 | 3,6 | 3,6 | 36,4 |
| 35 | 9 | 4,1 | 4,1 | 40,5 |
| 36 | 7 | 3,2 | 3,2 | 43,6 |
| 37 | 10 | 4,5 | 4,5 | 48,2 |
| 38 | 10 | 4,5 | 4,5 | 52,7 |
| 39 | 4 | 1,8 | 1,8 | 54,5 |
| 40 | 12 | 5,5 | 5,5 | 60,0 |
| 41 | 10 | 4,5 | 4,5 | 64,5 |
| 42 | 7 | 3,2 | 3,2 | 67,7 |
| 43 | 6 | 2,7 | 2,7 | 70,5 |
| 44 | 5 | 2,3 | 2,3 | 72,7 |
| 45 | 6 | 2,7 | 2,7 | 75,5 |
| 46 | 10 | 4,5 | 4,5 | 80,0 |
| 47 | 5 | 2,3 | 2,3 | 82,3 |
| 48 | 5 | 2,3 | 2,3 | 84,5 |
| 49 | 6 | 2,7 | 2,7 | 87,3 |
| 50 | 11 | 5,0 | 5,0 | 92,3 |
| 51 | 6 | 2,7 | 2,7 | 95,0 |
| 52 | 5 | 2,3 | 2,3 | 97,3 |
| 53 | 5 | 2,3 | 2,3 | 99,5 |
| 54 | 1 | ,5 | ,5 | 100,0 |
| Total | 220 | 100,0 | 100,0 | |

Quadro 7

Na análise da amplitude das idades dos indivíduos da amostra (Quadro 7), verifica-se que até aos 28 anos há uma muito baixa frequência de sujeitos, sendo que a maior incidência de indivíduos se verifica numa faixa etária entre os 29 e os 35 anos, com uma percentagem de 28,6%, sendo que entre os 29 e os 42 anos se encontram mais de metade dos sujeitos, com 55,9% da amostra. (Quadro 8)

Distribuição dos sujeitos, segundo a idade

| | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|---------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| 22 a 28 | 26 | 11,8 | 11,8 | 11,8 |
| 29 a 35 | 63 | 28,6 | 28,6 | 40,5 |
| 36 a 42 | 60 | 27,3 | 27,3 | 67,7 |
| 43 a 49 | 43 | 19,5 | 19,5 | 87,3 |
| 50 a 54 | 28 | 12,7 | 12,7 | 100,0 |
| Total | 220 | 100,0 | 100,0 | |

Quadro 8

Distribuição dos sujeitos, segundo o sexo

| | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|-------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid | 1,00 | 45 | 20,5 | 20,5 |
| | 2,00 | 175 | 79,5 | 100,0 |
| Total | 220 | 100,0 | 100,0 | |

Quadro 9

A nossa amostra é constituída por 175 sujeitos do sexo feminino e 45 sujeitos do sexo masculino, (quadro 9) sendo que nos poderemos interrogar sobre se a ideia de Benavente (1990, pág.86) de feminização do ensino, quando refere que «o mundo da escola primária em Portugal é um mundo essencialmente feminino, marcado pelos mitos, pelos valores, ideias, preconceitos, pelos limites, pelas contradições, pelas potencialidades das mulheres.», não estará ainda presente no sistema escolar português.

Média e desvio-padrão dos anos de serviço

| | N | Valid | |
|----------------|---|-------|------|
| Mean | | | 15, |
| Std. Deviation | | | 9,12 |
| Minimum | | | ,00 |
| Maximum | | | 33, |

Quadro 10

O tempo médio de serviço dos docentes da amostra é de 15 anos, com um desvio-padrão de 9,12 (Quadro 10), sendo que 56,8% dos docentes têm 15 ou menos anos de serviço (Quadro 11).

Distribuição dos sujeitos, segundo os anos de serviço

| | Anos de serviço | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|---------|-----------------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid | 0 a 5 | 28 | 12,7 | 12,8 | 12,8 |
| | 6 a 15 | 96 | 43,6 | 44,0 | 56,9 |
| | 16 a 25 | 55 | 25,0 | 25,2 | 82,1 |
| | 26 a 33 | 39 | 17,7 | 17,9 | 100,0 |
| | Total | 218 | 99,1 | 100,0 | |
| Missing | System | 2 | ,9 | | |
| Total | | 220 | 100,0 | | |

Quadro 11

Distribuição dos sujeitos, segundo os anos de serviço na escola actual

| | | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|---------|------------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid | 0 a 1 | 70 | 31,8 | 32,1 | 32,1 |
| | 2 a 7 | 66 | 30,0 | 30,3 | 62,4 |
| | 8 a 15 | 48 | 21,8 | 22,0 | 84,4 |
| | Mais de 15 | 34 | 15,5 | 15,6 | 100,0 |
| | Total | 218 | 99,1 | 100,0 | |
| Missing | System | 2 | ,9 | | |
| Total | | 220 | 100,0 | | |

Quadro 12

Nesta distribuição dos indivíduos da amostra (Quadro 12), segundo os anos de serviço na escola actual, podemos realçar o facto de 32,1% dos docentes estar pela primeira vez a trabalhar na escola onde se encontra actualmente, o que pode significar uma mobilidade muito significativa no corpo docente das escolas, com todos os inconvenientes que isso pode acarretar.

Distribuição dos sujeitos, segundo a situação profissional

| | | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|---------|---|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid | Quadro de escola | 113 | 51,4 | 51,6 | 51,6 |
| | Quadro distrital de vinculação contratado | 74 | 33,6 | 33,8 | 85,4 |
| | Total | 219 | 99,5 | 100,0 | |
| Missing | System | 1 | ,5 | | |
| Total | | 220 | 100,0 | | |

Quadro 13

Paradoxalmente, mais de metade dos inquiridos (51,4%) encontra-se numa situação profissional estabilizada, pertencente ao quadro de escola, o que pode significar uma estabilidade emocional e uma estabilidade da própria escola. (Quadro 13)

Distribuição dos sujeitos, segundo o número de escolas onde já leccionaram

| | | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|---------|-------------------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid | Até 2 escolas | 19 | 8,6 | 8,8 | 8,8 |
| | 3 a 5 escolas | 92 | 41,8 | 42,8 | 51,6 |
| | Mais de 5 escolas | 104 | 47,3 | 48,4 | 100,0 |
| | Total | 215 | 97,7 | 100,0 | |
| Missing | System | 5 | 2,3 | | |
| Total | | 220 | 100,0 | | |

Quadro 14

No entanto, pensamos que também merece alguma relevância o facto de 47%3 dos sujeitos da amostra já ter trabalhado ao longo da sua vida profissional, em mais de 5 escolas, (Quadro 14) o que faz voltar a surgir a questão da mobilidade, por vezes excessiva, dos docentes em exercício.

Distribuição dos sujeitos, do quadro de escola, segundo a intenção de mudar de escola

| | | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|---------|--------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid | sim | 41 | 18,6 | 35,3 | 35,3 |
| | não | 75 | 34,1 | 64,7 | 100,0 |
| | Total | 116 | 52,7 | 100,0 | |
| Missing | System | 104 | 47,3 | | |
| Total | | 220 | 100,0 | | |

Quadro 15

À questão sobre se, dependendo apenas do próprio, permaneceria ou mudaria de escola, a maioria dos respondentes, pertencentes ao quadro de escola (Quadro 15) revela a intenção de permanência na escola actual. Já no que aos não pertencentes ao quadro de escola diz respeito (Quadro 16), a situação se inverte, sendo que a maioria mudaria de escola, se apenas dependesse de si próprio.

É curioso verificar que, em qualquer das duas situações, cerca de metade dos inquiridos não respondeu, verificando-se mesmo nos docentes não pertencentes ao quadro de escola uma percentagem de 55,5% de não

respondentes. Que poderá significar? Marasmo, desmotivação, falta de objectivo profissional, ...?

Distribuição dos sujeitos, não pertencentes ao quadro de escola, segundo a intenção de mudar de escola

| | | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative e Percent |
|---------|--------|-----------|---------|---------------|----------------------|
| Valid | 1,00 | 56 | 25,5 | 57,1 | 57,1 |
| | 2,00 | 42 | 19,1 | 42,9 | 100,0 |
| | Total | 98 | 44,5 | 100,0 | |
| Missing | System | 122 | 55,5 | | |
| Total | | 220 | 100,0 | | |

Quadro 16

Distribuição dos sujeitos, segundo as habilitações académicas de base

| | | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative e Percent |
|---------|--------------|-----------|---------|---------------|----------------------|
| Valid | Bacharelato | 89 | 40,5 | 41,2 | 41,2 |
| | Licenciatura | 127 | 57,7 | 58,8 | 100,0 |
| | Total | 216 | 98,2 | 100,0 | |
| Missing | System | 4 | 1,8 | | |
| Total | | 220 | 100,0 | | |

Quadro 17

De referir que a maioria dos inquiridos tem como formação de base a licenciatura (Quadro 17), parecendo-nos importante referir que, dos 89 docentes respondentes com bacharelato, mais de metade – 47 – obteve já um complemento de formação ou licenciatura (Quadro 18)

Distribuição dos sujeitos, segundo outras habilitações académicas adquiridas

| | | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative e Percent |
|---------|-----------------------|-----------|---------|---------------|----------------------|
| Valid | licenciatura | 47 | 21,4 | 85,5 | 85,5 |
| | mestrado | 6 | 2,7 | 10,9 | 96,4 |
| | Outras pos-graduações | 2 | 1,0 | 3,6 | 100,0 |
| | Total | 55 | 25,0 | 100,0 | |
| Missing | System | 165 | 75,0 | | |
| Total | | 220 | 100,0 | | |

Quadro 18

Distância da residência à escola

| | | minutos | quilómetros |
|---------|---------|---------|-------------|
| N | Valid | 214 | 200 |
| | Missing | 6 | 20 |
| Mean | | 27,7243 | 33,4763 |
| Minimum | | 1 | ,00 |
| Maximum | | 360 | 450 |

Quadro 19

Outro dado referente à caracterização da população estudada, e que pode indiciar alguma insatisfação e algum cansaço desmotivante, tem a ver com a distância da residência dos docentes ao local de trabalho, sendo que no nosso estudo, a média em quilómetros é de 33,4 necessitando de 27 minutos para serem percorridos (Quadro 19), o que implica dispor de cerca de uma hora diária só para a deslocação casa-escola-casa.

Distribuição dos sujeitos, segundo experiência com crianças com n.e.e.

| | | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|---------|--------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid | sim | 171 | 77,7 | 80,7 | 80,7 |
| | não | 41 | 18,6 | 19,3 | 100,0 |
| | Total | 212 | 96,4 | 100,0 | |
| Missing | System | 8 | 3,6 | | |
| Total | | 220 | 100,0 | | |

Quadro 20

Da leitura do quadro 20, verifica-se que 8 em cada 10 docentes já trabalhou em anos anteriores com crianças com n.e.e., o que pressupõe a existência de experiência profissional e o conhecimento dos normativos que regulam este paradigma.

Número de alunos com n.e.e. nas turmas

| | | |
|--------|---------|--------|
| N | Valid | 197 |
| | Missing | 23 |
| Média | | 1,8325 |
| Mínimo | | ,00 |
| Máximo | | 22,00 |

Quadro 21

Neste estudo resulta que as turmas dos docentes estudados, têm, em média, menos de 2 alunos com n.e.e. (Quadro 21), sendo que 3 em cada 10 dos docentes refere não ter alunos com n.e.e. nas suas turmas. (Quadro 22)

Distribuição dos sujeitos, segundo o número de alunos com n.e.e. nas suas turmas

| | | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative e Percent |
|----------------|-------|-----------|---------|---------------|----------------------|
| Valid | ,00 | 61 | 27,7 | 31,0 | 31,0 |
| | 1,00 | 45 | 20,5 | 22,8 | 53,8 |
| | 2,00 | 40 | 18,2 | 20,3 | 74,1 |
| | 3,00 | 21 | 9,5 | 10,7 | 84,8 |
| | 4,00 | 18 | 8,2 | 9,1 | 93,9 |
| | 5,00 | 2 | ,9 | 1,0 | 94,9 |
| | 6,00 | 5 | 2,3 | 2,5 | 97,5 |
| | 7,00 | 3 | 1,4 | 1,5 | 99,0 |
| | 18,00 | 1 | ,5 | ,5 | 99,5 |
| | 22,00 | 1 | ,5 | ,5 | 100,0 |
| | Total | 197 | 89,5 | 100,0 | |
| Missing System | | 23 | 10,5 | | |
| Total | | 220 | 100,0 | | |

Quadro 22

Como se pode verificar no quadro 23, a maior incidência de situações problemáticas situa-se ao nível do atraso de desenvolvimento e das perturbações de linguagem, sendo que os distúrbios emocionais também surgem com um significativo registo. Um número também a assinalar verifica-se ao nível da deficiência mental ligeira, bem como aos alunos com perturbações ao nível do comportamento, o que de alguma forma pode trazer instabilidade nas salas, se não houver condições devidamente pensadas e implementadas para esses alunos aí estarem juntamente com os outros.

Tipos de n.e.e./deficiência existentes nas turmas

| Tipo de n.e.e. /Deficiência | Frequência |
|-------------------------------------|------------|
| Deficiência motora | 22 |
| Deficiência auditiva severa | 7 |
| Deficiência auditiva profunda | 3 |
| Deficiência visual (visão reduzida) | 10 |
| Deficiência visual (cegueira) | 1 |
| Deficiência mental grave | 11 |
| Deficiência mental ligeira | 36 |
| Perturbações de linguagem | 56 |
| Perturbações de comportamento | 35 |
| Distúrbios emocionais | 46 |
| Atraso de desenvolvimento | 83 |
| Outro | 29 |

Quadro 23

Distribuição dos sujeitos, segundo a opção da existência de alunos com n.e.e. nas suas turmas

| | | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|---------|-----------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid | escolha | 23 | 10,5 | 17,4 | 17,4 |
| | imposição | 109 | 49,5 | 82,6 | 100,0 |
| | Total | 132 | 60,0 | 100,0 | |
| Missing | System | 88 | 40,0 | | |
| Total | | 220 | 100,0 | | |

Quadro 24

Quando foi perguntado se a existência de alunos com n.e.e. nas respectivas turmas, se devia à escolha do próprio docente ou se tinha sido por imposição do órgão de gestão da escola, a grande maioria dos inquiridos referiu esta última opção, sendo que apenas cerca de um sexto dos respondentes referiu ter escolhido as suas turmas. (Quadro 24)

OPINIÕES GENERALISTAS DOS SUJEITOS DA AMOSTA

Distribuição dos sujeitos, segundo a consideração que têm para com os alunos com n.e.e. na planificação que executam

| | | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|---------|--------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid | sim | 161 | 73,2 | 95,3 | 95,3 |
| | não | 8 | 3,6 | 4,7 | 100,0 |
| | Total | 169 | 76,8 | 100,0 | |
| Missing | System | 51 | 23,2 | | |
| Total | | 220 | 100,0 | | |

Quadro 25

A quase totalidade (95%) dos respondentes a esta questão, sobre se planificavam tendo em atenção e pensando nas crianças com n.e.e., respondeu que sim, havendo “apenas” 8 indivíduos que assumiram que quando planificavam, não tinha em consideração as crianças com n.e.e. (Quadro 25). De mencionar, no entanto, o expressivo número de não respondentes a esta questão, o que poderá ser objecto de análise, nomeadamente se serão indivíduos que não planificam pura e simplesmente, ou se serão indivíduos que não comportam crianças com n.e.e. nas suas turmas.

No entanto, quando se questiona sobre a intensidade do apoio que prestam aos alunos com n.e.e., verifica-se que quase metade dos respondentes se auto-situa num patamar de pouco ou algum apoio (Quadro 26), o que parece denotar que, apesar de haver a preocupação teórica e mesmo de planificação com os alunos com n.e.e., na prática de sala de aula, os docentes têm a consciência de que prestam um apoio reduzido a esses alunos.

Distribuição dos sujeitos, segundo o apoio que consideram prestar aos alunos com n.e.e.

| | | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative e Percent |
|---------|----------------|-----------|---------|---------------|----------------------|
| Valid | Nenhum a algum | 77 | 35,0 | 44,5 | 44,5 |
| | muito a todo | 96 | 43,6 | 55,5 | 100,0 |
| | Total | 173 | 78,6 | 100,0 | |
| Missing | System | 47 | 21,4 | | |
| Total | | 220 | 100,0 | | |

Quadro 26

Distribuição dos sujeitos, segundo o nível de preparação que sentem para a promoção da escola inclusiva

| | | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative e Percent |
|---------|-------------------|-----------|---------|---------------|----------------------|
| Valid | muito | 17 | 7,7 | 7,9 | 7,9 |
| | razoavelmente | 113 | 51,4 | 52,6 | 60,5 |
| | insuficientemente | 72 | 32,7 | 33,5 | 94,0 |
| | nada | 13 | 5,9 | 6,0 | 100,0 |
| | Total | 215 | 97,7 | 100,0 | |
| Missing | System | 5 | 2,3 | | |
| Total | | 220 | 100,0 | | |

Quadro 27

Da leitura deste quadro 27, parece realçar o facto de 4 em cada 10 docentes se sentirem insuficientemente ou nada preparados para a promoção do paradigma da escola inclusiva.

Em linhas gerais, a análise deste quadro parece mostrar que um número significativo de docentes sente dificuldades em aplicar na sala de aula uma pedagogia diferenciada, como resposta às necessidades que os alunos com

n.e.e. apresentam, sentindo necessidade de adquirir mais formação específica que lhes permita, não só identificar e avaliar as crianças, como intervir de forma apropriada, em eventual articulação com técnicos e serviços especializados, na selecção e implementação de técnicas e estratégias que parecem indispensáveis á participação o mais completa possível desses alunos no meio educativo comum, quer a nível da socialização, que a nível de todas as áreas de desenvolvimento e aprendizagem.

Distribuição dos sujeitos, segundo as soluções para ultrapassar as dificuldades da escola inclusiva

| | | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative e Percent |
|---------|-------------|-----------|---------|---------------|----------------------|
| Valid | informação | 7 | 3,2 | 8,3 | 8,3 |
| | formação | 33 | 15,0 | 39,3 | 47,6 |
| | contacto | 2 | ,9 | 2,4 | 50,0 |
| | prof. apoio | 30 | 13,6 | 35,7 | 85,7 |
| | acabar | 12 | 5,5 | 14,3 | 100,0 |
| | Total | 84 | 38,2 | 100,0 | |
| Missing | System | 136 | 61,8 | | |
| Total | | 220 | 100,0 | | |

Quadro 28

Quando se pergunta qual a forma de ultrapassar essas dificuldades, tornando os docentes melhor preparados, dos que responderam (quadro 28), afere-se que a maioria (39%) requer mais formação específica, o que vem de encontro ao referido por Correia (1997, pág. 161), quando afirma que o sucesso deste modelo «... dependerá do desenvolvimento de programas de formação para professores que promovam a aquisição de novas competências de ensino, que lhes permitam ser responsivos às necessidades educativas da criança, e o desenvolvimento de atitudes positivas face à integração.»

Uma parte significativa (mais de 35%) aponta a colocação de um professor de apoio como a forma de ultrapassar as dificuldades.

Quando se questionam os docentes sobre o estado de acreditação que sentem relativamente à inclusão de crianças com n.e.e. em estruturas regulares de educação e ensino (quadro 29), verifica-se que a maioria (cerca de 6 em cada 10) acredita na escola inclusiva, desde que haja condições

em termos de recursos humanos e materiais, nomeadamente formação específica, mais acompanhamento por técnicos especializados, e uma melhor proporção entre professores/alunos por sala, que consideram muito elevada.

Distribuição dos sujeitos, segundo a crença no princípio da inclusão

| | | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative e Percent |
|---------|--------------------------|-----------|---------|---------------|----------------------|
| Valid | muito | 8 | 3,6 | 3,7 | 3,7 |
| | Acredita c/ condições | 121 | 55,0 | 55,8 | 59,4 |
| | Ja acreditou mais | 81 | 36,8 | 37,3 | 96,8 |
| | nada | 7 | 3,2 | 3,2 | 100,0 |
| | Total | 217 | 98,6 | 100,0 | |
| Missing | System | 3 | 1,4 | | |
| Total | | 220 | 100,0 | | |

Quadro 29

Esta análise parece vir ao encontro do que Marchesi (1990) refere, quando aponta que a integração, desde que realizada nas devidas condições, e com os recursos necessários, é benéfica para os alunos, contribuindo para um melhor desenvolvimento e para uma mais completa socialização, sendo, precisamente a inserção social, o principal objectivo da escola inclusiva (Quadro 30), segundo cerca de 73% dos inquiridos. Será que esta finalidade, apontada como o primordial propósito da escola inclusiva, terá sido referida por valores morais de compaixão ou misericórdia? Ou será que os docentes entendem a principal finalidade da escola para todos os alunos como um caminho para a inserção social?

Distribuição dos sujeitos, segundo o que perspectivam sobre os objectivos da escola inclusiva

| | | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative e Percent |
|---------|---------------------|-----------|---------|---------------|----------------------|
| Valid | autonomia | 52 | 23,6 | 23,9 | 23,9 |
| | Escolha dos pais | 3 | 1,4 | 1,4 | 25,2 |
| | Inserção social | 159 | 72,3 | 72,9 | 98,2 |
| | outra | 4 | 1,8 | 1,8 | 100,0 |
| | Total | 218 | 99,1 | 100,0 | |
| Missing | System | 2 | ,9 | | |
| Total | | 220 | 100,0 | | |

Quadro 30

Cerca de um quinto dos indivíduos refere o desenvolvimento da autonomia como o móbil central deste paradigma.

Da frequência de respostas a alguns factores que poderão ser motivadores para a efectivação de um verdadeira escola inclusiva (Quadro 31), avulta a quantidade de vezes que a “aceitação pelas outras crianças” é referida como o factor mais motivador, o que parece reforçar a ideia de que os docentes entendem a integração social e a interacção com os pares, como um dos aspectos positivos mais importantes no modelo escolar inclusivo.

Factores motivadores para a escola inclusiva (número de referências)

| | Mais importante | 2º mais importante | 3º mais importante | 4º mais importante | Menos importante |
|--|-----------------|--------------------|--------------------|--------------------|------------------|
| Aceitação pelas outras crianças | 113 | 34 | 32 | 10 | 1 |
| Atitude do pessoal da escola | 19 | 46 | 62 | 40 | 2 |
| Formação específica dos docentes | 61 | 55 | 33 | 31 | |
| Atitudes dos pais das crianças com n.e.e. | 21 | 31 | 37 | 79 | |
| Outro | 3 | | | 1 | 25 |

Quadro 31

O segundo aspecto referido como mais motivador para a consecução da inclusão, foi a formação específica dos docentes, o que poderá indicar que a implementação deste paradigma trará (ou deveria trazer) formação específica aos docentes que lhes permitisse dar uma resposta mais adequada a todos os alunos, permitindo-lhes uma melhor gestão na diversidade da sala de aula, através de uma abordagem mais diferenciada do ensino.

Por sua vez, no que diz respeito aos factores considerados inibidores para a consecução da escola inclusiva (Quadro 32), realça a “falta de formação” dos docentes, factor referido por cerca de um terço dos inquiridos, como o aspecto mais importante e que mais pode inviabilizar a efectivação deste paradigma escolar.

Factores inibidores para a escola inclusiva (número de referências)

| | Mais importante | 2º mais importante | 3º mais importante | 4º mais importante | 5º mais importante | Menos importante |
|---|-----------------|--------------------|--------------------|--------------------|--------------------|------------------|
| Tipo de deficiência ou n.e.e. | 46 | 21 | 32 | 20 | 35 | 33 |
| Falta de formação | 71 | 42 | 25 | 38 | 18 | 2 |
| Falta de docente de apoio | 36 | 41 | 38 | 34 | 34 | 8 |
| Atitude do pessoal da escola | 7 | 4 | 16 | 29 | 39 | 85 |
| Incapacidade de individualizar o ensino | 24 | 36 | 38 | 31 | 30 | 32 |
| Número de alunos por turma | 37 | 49 | 40 | 31 | 24 | 14 |

Quadro 32

Parece reforçar a ideia de que a formação inicial dos professores não comporta, ou comporta muito limitadamente, a área das necessidades educativas especiais, e também a formação contínua, apesar de esta área estar mais presente, parecer funcionar como formação genérica, faltando muitas vezes a discussão e análise de situações concretas, que poderiam funcionar também como motivação para um melhor desenvolvimento profissional de cada um dos docentes fornecendo-lhes instrumentos e suporte para um melhor atendimento à diferença.

De referir ainda que outros factores como o “tipo de deficiência”, o “número de alunos por turma” e a “falta de docentes de apoio”, são causas que os indagados indicam como aspectos que deverão ser tidos em conta, se efectivamente se pretende levar por diante este modelo de escola inclusiva.

No que diz respeito ao “tipo de deficiência” (quadro 33) apura-se que, mais do que as deficiências sensoriais ou motoras, é a debilidade mental o grande obstáculo que os docentes apontam o tipo de deficiência que mais inibe a escola inclusiva. De salientar também a referência às “perturbações de comportamento” como outro factor que se coloca como desafio no domínio da inclusão dos alunos com n.e.e. em estruturas regulares de educação/ensino.

Tipo de deficiência como obstáculo à escola inclusiva (número de referências)

| | |
|---|------------|
| Deficiência motora | 35 |
| Deficiência mental | 133 |
| Deficiência mental ligeira | 10 |
| Perturbações de linguagem | 8 |
| Perturbações de comportamento | 83 |
| Distúrbios emocionais | 0 |
| Deficiência auditiva (acuidade auditiva reduzida) | 51 |
| Deficiência auditiva (surdez) | 35 |
| Deficiência visual (visão reduzida) | 4 |
| Deficiência visual (cegueira) | 49 |

Quadro 33

Características em crianças com n.e.e. que podem favorecer a inclusão (número de referências)

| | |
|--------------------------|------------|
| Criatividade | 95 |
| Tipo de deficiência | 83 |
| Nível de atenção | 48 |
| Grau de compreensão | 82 |
| Velocidade de raciocínio | 18 |
| Afectividade | 145 |
| Comportamento | 136 |

Quadro 34

Na opinião dos sujeitos cujas opiniões se recolheram, e no que diz respeito às características que as crianças com n.e.e. apresentam e que podem favorecer o paradigma inclusivo, ressalta a “afectividade” e o “comportamento” (Quadro 34).

Por sua vez, considerando essas mesmas características, mas agora referindo as que consideram poderem dificultar a inclusão, surge isolada em primeiro lugar no número de referências o “tipo de deficiência”. Curiosamente,

por parecer paradoxal, o “comportamento” também é referido por uma quantidade expressiva de inquiridos. (Quadro 35)

Características em crianças com n.e.e. que podem dificultar a inclusão (número de referências)

| | |
|--------------------------|------------|
| Criatividade | 11 |
| Tipo de deficiência | 182 |
| Nível de atenção | 57 |
| Grau de compreensão | 85 |
| Velocidade de raciocínio | 33 |
| Afectividade | 37 |
| Comportamento | 134 |

Quadro 35

Como se pode verificar pela leitura do Quadro 36, a grande maioria dos docentes pode contar com docentes de apoio na escola onde lecciona, sendo que apenas um décimo dos docentes referiu não beneficiar de docente de apoio. Será que seria necessário docente de apoio nas escolas destes respondentes e não houve colocação desse recurso, ou será que foi esta resposta por não existirem crianças com n.e.e., logo não sendo necessário docente de apoio educativo?

Existência de docente de apoio

| | | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulativ e Percent |
|---------|--------|-----------|---------|---------------|---------------------|
| Valid | sim | 199 | 90,5 | 90,9 | 90,9 |
| | não | 20 | 9,1 | 9,1 | 100,0 |
| | Total | 219 | 99,5 | 100,0 | |
| Missing | System | 1 | ,5 | | |
| Total | | 220 | 100,0 | | |

Quadro 36

Quando se inquiri sobre o tipo de articulação que existe entre os docentes cujas opiniões se recolheram e o docente de apoio educativo (Quadro 37), verifica-se que a maior frequência de ocorrências se verifica numa “análise informal”, embora a “planificação em conjunto” seja referida em primeiro lugar por cerca de 26% dos investigados.

Tipo de articulação entre o docente do regular e o docente de apoio educativo (número de referências)

| | Mais frequente | 2º mais frequente | 3º mais frequente | 4º mais frequente | Menos frequente |
|---|----------------|-------------------|-------------------|-------------------|-----------------|
| Planificação em conjunto | 40 | 35 | 14 | 6 | 2 |
| Análise informal | 70 | 35 | 14 | 1 | - |
| Reuniões periódicas de avaliação | 23 | 27 | 46 | 4 | 1 |
| O docente de apoio faz e implementa o PEI | 9 | 9 | 7 | 23 | 1 |
| Não há articulação | 11 | 2 | 2 | 21 | 36 |

Quadro 37

Parece-nos também importante realçar que as “reuniões periódicas de avaliação” apresentam uma frequência de referência que as coloca no 3º lugar da lista de ocorrências, o que parece indiciar que muitos professores têm, talvez por falta de hábito ou por desmotivação profissional, dificuldades em apresentar os seus problemas profissionais, resultantes dos comportamentos ou das necessidades específicas dos seus alunos, numa perspectiva de partilha e de reflexão conjunta.

(número de referências)

| | Concorda inteiramente | concorda | Nao concorda nem discorda | discorda | Discorda inteiramente |
|---|-----------------------|-----------|---------------------------|-----------|-----------------------|
| As crianças consideradas normais são mais criativas do que as crianças com n.e.e. | 5 | 14 | 74 | 91 | 35 |

Quadro 38

Uma grande percentagem dos auscultados (cerca de 58%) manifesta uma opinião discordante quando é perguntado se “as crianças consideradas normais são mais criativas do que as crianças com n.e.e.” (Quadro 38), o que, por sua vez, poderá indiciar uma expectativa positiva relativamente às crianças com n.e.e., pelo menos no que à criatividade diz respeito. De notar o número expressivo (quase 34%) de docentes que não manifestou uma opinião.

(número de referências)

| | Concorda inteiramente | concorda | Nao concorda nem discorda | discorda | Discorda inteiramente |
|---|-----------------------|------------|---------------------------|-----------|-----------------------|
| Geralmente os professores esperam menos respostas por parte dos alunos com n.e.e. | 24 | 104 | 33 | 49 | 10 |

Quadro 39

Dois em cada três docentes assumem que de uma forma geral, “os professores esperam menos respostas por parte dos alunos com necessidades educativas especiais”, (Quadro 39) o que pode traduzir uma actuação pedagógica, mesmo que inconsciente, de baixa expectativa face aos alunos com n.e.e., impedindo o funcionamento activo e no turma desses alunos, coibindo o vigor e a funcionalidade que a heterogeneidade implementa ao grupo.

(número de referências)

| | Concorda inteiramente | concorda | Nao concorda nem discorda | discorda | Discorda inteiramente |
|--|-----------------------|-----------|---------------------------|-----------|-----------------------|
| O contacto entre alunos com n.e.e. e alunos normais é prejudicial para ambos | 6 | 12 | 15 | 76 | 110 |

Quadro 40

85% dos questionados manifesta-se discordantemente quando interrogados sobre se “o contacto entre alunos com n.e.e. alunos normais é prejudicial para ambos” (Quadro 40), parecendo emergir a ideia do benefício do contacto entre todos os alunos.

(número de referências)

| | Concorda inteiramente | concorda | Nao concorda nem discorda | discorda | Discorda inteiramente |
|--|-----------------------|-----------|---------------------------|-----------|-----------------------|
| Só professores com formação especializada é que devem trabalhar directamente com alunos com n.e.e. | 17 | 59 | 42 | 68 | 32 |

Quadro 41

Dividem-se as opiniões quando a questão é sobre quem são os docentes que devem trabalhar directamente com os alunos com n.e.e. (Quadro

41). Embora a maioria (cerca de 46%) discorde que apenas professores com formação especializada é que deva trabalhar directamente com os alunos com n.e.e., um número razoável de docentes concorda com essa opinião, o que poderá levar-nos à questão de uma eventual impreparação que alguns docentes parecem sentir, demitindo-se por vezes da responsabilidade que tem enquanto primeiro responsável pela educação, na escola, de todos os alunos, aguardando que o docente de apoio educativo resolva os problemas referentes aos alunos com n.e.e.

(número de referências)

| | Concorda inteiramente | concorda | Nao concorda nem discorda | discorda | Discorda inteiramente |
|---|-----------------------|-----------|---------------------------|-----------|-----------------------|
| As crianças com n.e.e. vão ter mais dificuldade em obter e manter um bom rendimento escolar | 22 | 86 | 52 | 48 | 11 |

Quadro 42

Cerca de metade dos respondentes manifesta a consciência de que “as crianças com n.e.e. vão ter mais dificuldades em obter e manter um bom rendimento escolar” (Quadro 42). Parece emergir nesta opinião a ideia empírica do desafio com que as escolas transmissivas se têm deparado, ou seja, a incapacidade de considerar os interesses e as capacidades dos alunos com n.e.e., “impedindo” que cada criança aprenda ao seu modo e ao seu ritmo, alcançando cada uma o seu máximo.

(número de referências)

| | Concorda inteiramente | concorda | Nao concorda nem discorda | discorda | Discorda inteiramente |
|--|-----------------------|-----------|---------------------------|-----------|-----------------------|
| A escola deve assumir toda a responsabilidade na educação das crianças com n.e.e. em idade escolar | 13 | 35 | 29 | 90 | 52 |

Quadro 43

Também na perspectiva anterior parecem colocar-se os cerca de 65% de docentes que discordam que “a escola deva assumir toda a responsabilidade da educação das crianças com n.e.e. em idade escolar”

(Quadro 43). Será por consciência da incapacidade da escola em se assumir como um espaço de construção de personalidades humanas, autónomas, críticas e onde as crianças aprendem a ser pessoas, adquirindo a máxima autonomia possível que lhes possam permitir uma vida adulta tão independente quanto possível?

(número de referências)

| | Concorda inteiramente | concorda | Nao concorda nem discorda | discorda | Discorda inteiramente |
|--|-----------------------|-----------|---------------------------|-----------|-----------------------|
| Os professores têm a tendência de, por compaixão, atribuir melhores classificações que as devidas, aos alunos com n.e.e. | 2 | 49 | 50 | 85 | 31 |

Quadro 44

Quase metade dos docentes não discorda quando se afirma que “os professores, por compaixão, atribuem aos alunos com n.e.e., classificações mais elevadas que as que mereciam” (Quadro 44). Parece sugerir-se nesta posição alguma atitude paternalista, que poderá ser interrogada como se compensatória para alguma falta de participação em actividades pedagógicas na turma e com ela?

(número de referências)

| | Concorda inteiramente | concorda | Nao concorda nem discorda | discorda | Discorda inteiramente |
|---|-----------------------|-----------|---------------------------|-----------|-----------------------|
| A atenção extra que requer uma criança com n.e.e. irá prejudicar toda a turma | 13 | 52 | 56 | 82 | 16 |

Quadro 45

Para cada dois docentes que concordam, há três que discordam que a turma seja prejudicada pela atenção extra que uma criança com n.e.e. eventualmente requeira (Quadro 45), o que de alguma forma vai de encontro ao que advogam os defensores da paradigma inclusivo, do benefício para todos em todas as crianças aprenderem juntas.

(número de referências)

| | Concorda inteiramente | concorda | Nao concorda nem discorda | discorda | Discorda inteiramente |
|---|-----------------------|------------|---------------------------|-----------|-----------------------|
| A inclusão "obriga" os professores a pensar mais como ensinam | 58 | 103 | 29 | 28 | 1 |

Quadro 46

A inclusão parece ser, pelo menos de acordo com 74% dos indivíduos inquiridos (Quadro 46), um paradigma que compele a que os docentes aperfeiçoem as suas práticas pedagógicas num esforço natural de actualização. Esta mudança não é, contudo, fácil de ser conseguida, pois a actividade de ensinar é, de facto, complexa e exige dos professores uma fundamentação teórica e novos conhecimentos que muitas vezes contradizem o que lhes foi ensinado e o que habitualmente utilizam na sala de aula.

(número de referências)

| | Concorda inteiramente | concorda | Nao concorda nem discorda | discorda | Discorda inteiramente |
|--|-----------------------|-----------|---------------------------|-----------|-----------------------|
| As crianças com n.e.e. devem estar em salas próprias, partilhando os recreios e festas escolares | 12 | 21 | 38 | 88 | 60 |

Quadro 47

Quando é perguntado aos docentes se "as crianças com n.e.e. devem estar em salas próprias, partilhando os recreios e as festas escolares", a grande maioria (cerca de 66%) manifesta-se de forma discordante (Quadro 47), parecendo então emergir a ideia de que é opinião desta maioria de docentes que as crianças com n.e.e. deverão estar sempre (ou a maior parte do tempo) nas salas, juntos das outras crianças consideradas normais, indo de encontro ao que manifesta a filosofia da inclusão, de que é na sala de aula, no contacto com as outras crianças, que se cria um ambiente rico e estimulante para o desenvolvimento das capacidades e potencialidades das crianças, e é aí que a verdadeira reforma educativa se efectiva.

(número de referências)

| | Concorda inteiramente | concorda | Nao concorda nem discorda | discorda | Discorda inteiramente |
|--|-----------------------|-----------|---------------------------|-----------|-----------------------|
| A inclusão provoca a diminuição do nível académico da escola | 6 | 31 | 40 | 95 | 48 |

Quadro 48

Também de forma discordante se manifestam 65% dos docentes questionados sobre se a inclusão provoca a diminuição do nível académicos da escola (Quadro 48).

Indo de encontro com a nossa análise ao quadro 46, parece ser que inclusão gera aperfeiçoamento e mudança de práticas nos docentes, que por sua vez originam experiências inovadoras e de uma acção pedagógica comprometida com o direito à educação na perspectiva da diversidade. Parece tratar-se, portanto, de fortalecer o princípio de uma educação inclusiva, tendo como referência o educando no centro do processo e a escola como espaço privilegiado de formação e construção de conhecimento. Nesta óptica, a escola construirá competências e estratégias de aprendizagem, a partir das necessidades reais e características dos alunos, beneficiando-os a todos e valorizando o seu próprio papel.

De notar que o número de inquiridos que não emitiu opinião, foi superior aos que assumiram uma opinião de concordância à pergunta formulada.

(número de referências)

| | Concorda inteiramente | concorda | Nao concorda nem discorda | discorda | Discorda inteiramente |
|--|-----------------------|-----------|---------------------------|------------|-----------------------|
| A educação das crianças com n.e.e. deve constituir um sistema à margem e separado do sistema regular de educação | 8 | 21 | 20 | 101 | 70 |

Quadro 49

Por cada um dos docentes interrogados que concordam com a hipótese de a educação das crianças com n.e.e. constituir um sistema à margem e separado do sistema regular de educação, verifica-se existirem cerca de seis

docentes que discordam dessa opinião (Quadro 49), percebendo-se então a ideia da inclusão como uma prática real de diferenciação pedagógica na escola.

(número de referências)

| | Concorda inteiramente | concorda | Nao concorda nem discorda | discorda | Discorda inteiramente |
|--|-----------------------|-----------|---------------------------|-----------|-----------------------|
| Na maior parte dos casos, o aluno com n.e.e. encontra na escola regular o meio adequado ao seu desenvolvimento | 20 | 58 | 68 | 58 | 14 |

Quadro 50

Paradoxalmente, ou talvez não, quando se afirma que, na maior parte dos casos, “o aluno com n.e.e. encontra na escola regular o meio adequado ao seu desenvolvimento”, as opiniões dividem-se, sendo que 78 auscultados manifestam concordância, 72 discordam e 68 não apresentam uma opinião formada (Quadro50), ou seja, “apenas” cerca de 36% manifesta de forma inequívoca a sua concordância com os resultados da inclusão, o que nos pode deixar como interrogação se, quando cerca de 64% dos respondentes ao questionário, revela discordância ou não expressa opinião, que futuro terá a prática inclusiva.?

Distribuição dos sujeitos, segundo a opinião sobre a escola inclusiva

| | | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative e Percent |
|---------|-------------|-----------|---------|---------------|----------------------|
| Valid | A favor | 167 | 75,9 | 81,9 | 81,9 |
| | Nao a favor | 37 | 16,8 | 18,1 | 100,0 |
| | Total | 204 | 92,7 | 100,0 | |
| Missing | System | 16 | 7,3 | | |
| Total | | 220 | 100,0 | | |

Quadro 51

Quando é perguntado objectivamente aos docentes da amostra, se são a favor ou contra a escola inclusiva (Quadro 51), verifica-se que dos 220 questionados, 167 são a favor, 37 declaram-se contra e 16 não responderam, pelo que talvez possamos concluir que embora a maioria dos docentes se declare a favor da escola inclusiva, cerca de um quarto dos investigados

coloca-se numa posição de não concordância, o que poderá levar à questão se este paradigma terá verdadeiramente condições de se efectivar, quando, como parece inferir-se destes resultados, uma parte razoável de docentes – actores fundamentais no processo de implementação de qualquer paradigma inovador na escola – se assume com uma identidade, umas características e talvez um perfil que parecem não atender aos anseios de uma escola inclusiva.

Na justificação das opiniões, ressalta:

| Docentes “a favor” | Docentes “não a favor” |
|--|--|
| <p>“A escola (...) deve corresponder com uma igualdade de oportunidades, através de diferentes estratégias educativas.” (inquirido 2)</p> <p>“Recordando o velho ditado: junta-te aos bons e serás um deles; junta-te aos maus e serás pior que eles.” (inquirido 3)</p> <p>“...a escola para todos é um direito de todos.” (inquirido 4)</p> <p>“A vida é uma escola inclusiva, onde todos interagimos e partilhamos problemas, espaços,(...) (inquirido 16)</p> <p>“Só com uma escola inclusiva se pode formar uma sociedade com direitos iguais para todos os cidadãos.” (inquirido 17)</p> <p>“Toda a criança é uma individualidade de saberes e aprendizagens, motivo pelo qual não há dois seres iguais e como tal nunca deve ser considerado “diferente”. (inquirido 19)</p> <p>“Todos devem ter as mesmas oportunidades, mas devem ser salvaguardadas as diferenças.” (inquirido 23)</p> <p>“è a melhor forma destas crianças aprenderem a enfrentar o mundo verdadeiro, (...)” (inquirido 25)</p> <p>“O sol quando nasceu, nasceu para todos. Assim, a escola quando nasceu, nasceu para todos independentemente de raças, etnias, e necessidades educativas.” (inquirido 26)</p> <p>“O contacto com a diferença é enriquecedor sob todos os pontos de vista..” (inquirido 34)</p> <p>“A escola deve ser inclusiva porque ajuda a desenvolver nos alunos uma consciência de</p> | <p>“(...) As escolas não estão dotadas de materiais para trabalhar com estas crianças. Só os professores com formação especializada é que deveriam trabalhar com os alunos com n.e.e. (...). (inquirido 7)</p> <p>“A maioria das escolas não tem condições para receber, desenvolver e estimular crianças com n.e.e. (...) (inquirido 13)</p> <p>“As crianças com n.e.e. deverão ter um sistema de educação adequado às suas necessidades, com professores especializados e espaços adequados (..)” (inquirido 30)</p> <p>“(...) tudo se nivela demasiado por baixo (...)” (inquirido 51)</p> <p>“O actual sistema de ensino, a mobilidade docente, a avaliação satisfatória atribuída a todos os professores e a perda progressiva de valores e princípios básicos de moral e cidadania não ajudam a inclusão de alunos com n.e.e.” (inquirido 62)</p> <p>“Honestamente, parece-me que a escola inclusiva é ideia de uma meia dúzia de pseudo-intelectuais que têm traumas quanto à não aceitação pelos outros. A escola inclusiva engana-nos e engana as próprias crianças com n.e.e. (...). Vamos meter tudo no mesmo saco? Não. Aceitemos as diferenças.” (inquirido 68)</p> <p>“Os alunos nestas condições necessitam de um apoio especializado e premanente, por isso necessitam de uma escola própria.” (inquirido 70)</p> <p>“O excesso de trabalho que uma turma, com níveis de aprendizagem diferenciados, exige, não nos permite dar a atenção necessária a</p> |

| | |
|---|--|
| <p>que a própria sociedade deve ser inclusiva e não discriminatória. Considero que a escola deve ser inclusiva, mas não obrigatória.” (inquirido 35)</p> <p>“Dada a sociedade globalizadora em que tentamos viver, há que inserir, aceitar, integrar socialmente tudo e todos! Logo, incluir as crianças é primordial para que as mesmas façam parte dessa sociedade enquanto adultos e seres humanos participantes e activos.” (inquirido 39)</p> <p>“(..) A escola inclusiva humaniza toda a sociedade” (inquirido 41)</p> <p>“ A escola inclusiva favorece o esbatimento de preconceitos (...).” (inquirido 54)</p> <p>“Numa análise bem mais profunda do que a habitual, todos nós temos n.e.e. em áreas específicas.” (inquirido 86)</p> <p>“Todos devemos ter acesso ao ensino individualizado e especializado de acordo com as características e necessidades individuais de cada um.” (inquirido 103)</p> <p>“Se a criança com n.e.e. conviver com crianças consideradas normais, ela terá tendência em copiar as suas atitudes e comportamentos o que a pode ajudar a integrar-se mais facilmente na sociedade.” (inquirido 121)</p> <p>“(...) construindo as próprias aprendizagens. Formar uma escola da vida, onde cada um aprende com todos e vice-versa.” (inquirido 128)</p> <p>“Segundo a nossa constituição todos devem ter as mesmas oportunidades.” (inquirido 131)</p> <p>“A escola deve saber acolher as diferenças, aceitá-las e aprender com elas.” (inquirido 144)</p> <p>“Porque falando por experiência própria e tendo já acompanhado vários casos de escola inclusiva muitos foram concretizados com sucesso para as crianças.” (inquirido 161)</p> <p>“A escola poderá ser o melhor veículo para facilitar a sua inserção na sociedade e promover a sua aceitação por parte dos outros.” (inquirido 197)</p> | <p>outro tipo de necessidades.” (inquirido 77)</p> <p>“Temos de ter a clareza de espírito de admitir que algumas crianças estão completamente descontextualizadas nas salas de aulas e nas escolas.” (inquirido 118)</p> <p>“Principalmente porque os mais prejudicados são as crianças com n.e.e., devido à falta de formação dos professores titulares e de apoio. (...) os meus alunos com n.e.e. teriam melhores resultados se estivessem em instituições com pessoal especializado e com material didáctico apropriado.” (inquirido 171)</p> <p>“Há situações de deficiência que inviabilizam toda a intenção. (inquirido 192)</p> <p>“... estes alunos têm poucas perspectivas...” (inquirido 204)</p> |
|---|--|

Dos docentes que se manifestaram a favor, uma parte manifesta algumas hesitações e condições:

- " (...) Há, porém, deficiências que na minha opinião, dificilmente se integram na escola." (inquirido 32)
- "Desde que sejam criadas as condições para tal, a nível de docentes com formação, equipamentos específicos e turmas com reduzido número de alunos." (inquirido 53)
- "Concordo, mas (...) diagnóstico demasiado generalista, (...) desarticulação entre docentes de apoio, pessoal médico, pais, psicólogos e docentes da turma (...). Falta de formação (...). Falta de recursos e condições (na escola e no ambiente familiar). (inquirido 83)
- " (...) a integração, maior ou menor, estará dependente do tipo de n.e.e.." (inquirido 107)
- "Considero que só é possível pôr em prática esta filosofia de escola, requalificando, potenciando e criando outros recursos materiais e humanos, passando necessariamente pela formação específica de professores e auxiliares, alargamento do quadro de professores especializados, colocação de professores de apoio (...). (inquirido 109)
- " (...) nas condições actuais que temos, por vezes a inclusão de crianças com n.e.e. em turmas regulares provoca ainda mais a exclusão." (inquirido 110)
- " (...) Mas primeiro que tudo é preciso cada um de nós abrir a mente." (inquirido 145)
- " (...) não podemos ser utópicos e pensar que a E.I. resolve tudo só com boa vontade." (inquirido 163)

Como se pode verificar pelo cruzamento das variáveis *idade* e *opinião sobre o princípio da inclusão* (Quadro 52), é fundamentalmente nos docentes de meia idade (entre os 29 e os 49 anos) que se nota uma maior intensidade de respostas pouco extremadas, mostrando-se estes docentes numa perspectiva de alguma crença, embora condicionada.

De aludir que é nos docentes com mais idade que mais aparece a resposta numa crença muito forte na inclusão, com resultados verificados que superaram os resultados esperados, enquanto que os que não acreditam nada se situam numa faixa etária intermédia,

Globalmente parece transmitir a ideia de que os docentes acreditam no princípio filosófico da escola inclusiva, embora também pareça emergir a noção de que pela experiência que têm e nas condições actuais, não produz os resultados que essa mesma filosofia exige e defende.

Distribuição dos sujeitos, por idades, segundo a crença no princípio da inclusão

| idade | | Count | Acredita no paradigma da inclusão | | | | Total |
|--------------------|-------------------|-------------------|-----------------------------------|-----------------|--------------------|--------|--------|
| | | | Muito | Acredita mas... | Já acredito u mais | Nada, | |
| 22 a 28 | | Count | 1 | 20 | 5 | 0 | 26 |
| | | Expected Count | 1,0 | 14,5 | 9,7 | ,8 | 26,0 |
| | | % within REC 1 | 3,8% | 76,9% | 19,2% | ,0% | 100,0% |
| | | % within VAR00035 | 12,5% | 16,5% | 6,2% | ,0% | 12,0% |
| | Adjusted Residual | ,0 | 2,3 | -2,0 | -1,0 | | |
| 29 a 35 | | Count | 2 | 25 | 33 | 2 | 62 |
| | | Expected Count | 2,3 | 34,6 | 23,1 | 2,0 | 62,0 |
| | | % within REC 1 | 3,2% | 40,3% | 53,2% | 3,2% | 100,0% |
| | | % within VAR00035 | 25,0% | 20,7% | 40,7% | 28,6% | 28,6% |
| | Adjusted Residual | -2 | -2,9 | 3,1 | ,0 | | |
| 36 a 42 | | Count | 1 | 30 | 25 | 2 | 58 |
| | | Expected Count | 2,1 | 32,3 | 21,6 | 1,9 | 58,0 |
| | | % within REC 1 | 1,7% | 51,7% | 43,1% | 3,4% | 100,0% |
| | | % within VAR00035 | 12,5% | 24,8% | 30,9% | 28,6% | 26,7% |
| | Adjusted Residual | -9 | -7 | 1,1 | ,1 | | |
| 43 a 49 | | Count | 0 | 29 | 11 | 3 | 43 |
| | | Expected Count | 1,6 | 24,0 | 16,1 | 1,4 | 43,0 |
| | | % within REC 1 | ,0% | 67,4% | 25,6% | 7,0% | 100,0% |
| | | % within VAR00035 | ,0% | 24,0% | 13,6% | 42,9% | 19,8% |
| | Adjusted Residual | -1,4 | 1,7 | -1,8 | 1,6 | | |
| 50 a 54 | | Count | 4 | 17 | 7 | 0 | 28 |
| | | Expected Count | 1,0 | 15,6 | 10,5 | ,9 | 28,0 |
| | | % within REC 1 | 14,3% | 60,7% | 25,0% | ,0% | 100,0% |
| | | % within VAR00035 | 50,0% | 14,0% | 8,6% | ,0% | 12,9% |
| | Adjusted Residual | 3,2 | ,6 | -1,4 | -1,0 | | |
| Total | | Count | 8 | 121 | 81 | 7 | 217 |
| | | Expected Count | 8,0 | 121,0 | 81,0 | 7,0 | 217,0 |
| | | % within REC 1 | 3,7% | 55,8% | 37,3% | 3,2% | 100,0% |
| | | % within VAR00035 | 100,0% | 100,0% | 100,0% | 100,0% | 100,0% |
| Pearson Chi-Square | | 30,198 | gl = 12 | p = ,003 | | | |

Quadro 52

Distribuição dos sujeitos, por idades, segundo o posicionamento sobre a escola inclusiva

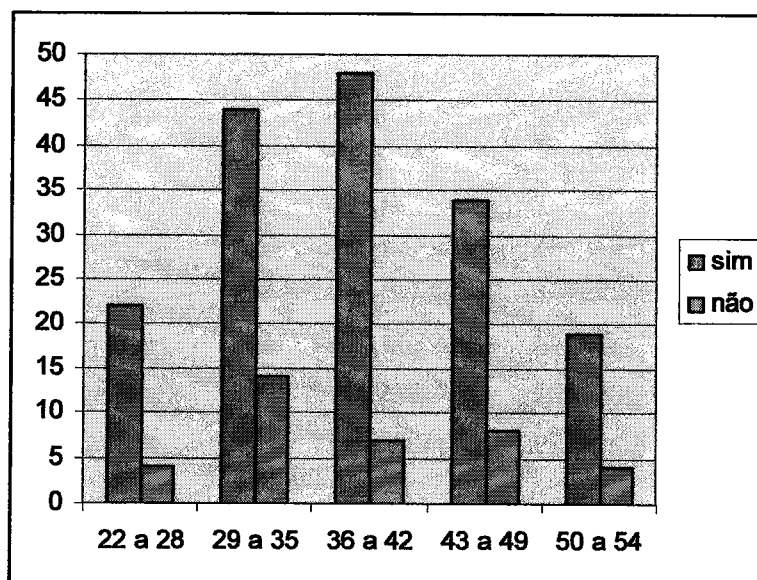


Gráfico 1

Quando se pergunta, objectivamente, se o docente é a favor ou não da escola inclusiva, constatamos (Gráfico 1) que os docentes do segundo grupo (dos 29 aos 35 anos) são os que mais patenteiam um posicionamento não favorável, com um em cada quatro dos respondentes desse grupo a manifesta-se contra o modelo educativo inclusivo, sendo que o grupo seguinte (dos 36 aos 42 anos) é o que evidencia uma posição mais favorável, com 87% de inquiridos, nesse grupo, a manifestar-se a favor da escola inclusiva.

Distribuição dos sujeitos, conforme o local da escola onde leccionam, segundo a crença no princípio da inclusão

| | | | Acredita no paradigma da inclusão | | | | Total |
|---|-------------------|-------------------|-----------------------------------|------------------|--------------------|--------|--------|
| | | | Muito | Acredita, mas... | Já acredito u mais | Nada, | |
| Localização da Escola onde presta serviço | rural | Count | 2 | 19 | 16 | 1 | 38 |
| | | Expected Count | 1,4 | 21,2 | 14,2 | 1,2 | 38,0 |
| | | % within REC_4 | 5,3% | 50,0% | 42,1% | 2,6% | 100,0% |
| | | % within VAR00035 | 25,0% | 15,7% | 19,8% | 14,3% | 17,5% |
| | urbana | Count | 6 | 102 | 65 | 6 | 179 |
| | | Expected Count | 6,6 | 99,8 | 66,8 | 5,8 | 179,0 |
| | | % within REC_4 | 3,4% | 57,0% | 36,3% | 3,4% | 100,0% |
| | | % within VAR00035 | 75,0% | 84,3% | 80,2% | 85,7% | 82,5% |
| Total | Count | 8 | 121 | 81 | 7 | 217 | |
| | Expected Count | 8,0 | 121,0 | 81,0 | 7,0 | 217,0 | |
| | % within REC_4 | 3,7% | 55,8% | 37,3% | 3,2% | 100,0% | |
| | % within VAR00035 | 100,0% | 100,0% | 100,0% | 100,0% | 100,0% | |

Pearson Chi-Square ,917 gl = 3 p = ,821

Quadro 53

Distribuição dos sujeitos, conforme o local da escola onde leccionam, segundo o posicionamento sobre a escola inclusiva

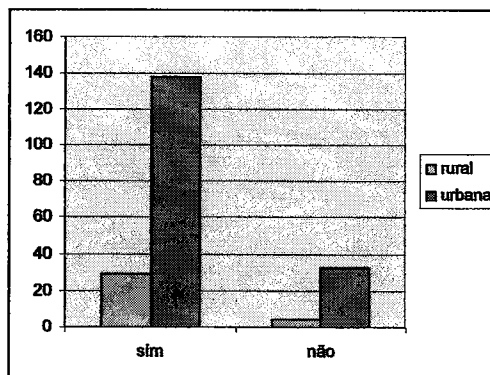


Gráfico 2

Embora sem significância estatística, parece verificar-se (quadro 53) que a localização do estabelecimento de educação e/ou ensino onde os docentes leccionam, não tem qualquer relação com a forma como esses professores percebem a inclusão, parecendo, no entanto, haver uma ligeira tendência para um menor negativismo relativamente ao princípio da inclusão por parte dos docentes a exercer em escolas urbanas.

Quando se pergunta, concretamente, se o docente é a favor ou não da escola inclusiva, (Gráfico 2), verificamos uma ligeira tendência para que os docentes a exercerem em escolas urbanas, manifestem uma posição mais desfavorável, com cerca de 20% desse grupo a assumirem uma posição objectivamente não favorável à escola inclusiva.

Distribuição dos sujeitos, por sexo, segundo o posicionamento sobre a escola inclusiva

| | | | A favor | Não a favor | Total |
|--------------------|-------------------|-------------------|---------|-------------|--------|
| | | | 1,00 | 2,00 | |
| Sexo | Masculino | Count | 36 | 7 | 43 |
| | | Expected Count | 35,2 | 7,8 | 43,0 |
| | | % within VAR00002 | 83,7% | 16,3% | 100,0% |
| | | % within VAR00091 | 21,6% | 18,9% | 21,1% |
| | | Adjusted Residual | ,4 | -,4 | |
| Feminino | Count | 131 | 30 | 161 | |
| | Expected Count | 131,8 | 29,2 | 161,0 | |
| | % within VAR00002 | 81,4% | 18,6% | 100,0% | |
| | % within VAR00091 | 78,4% | 81,1% | 78,9% | |
| | Adjusted Residual | -,4 | ,4 | | |
| Total | Count | 167 | 37 | 204 | |
| | Expected Count | 167,0 | 37,0 | 204,0 | |
| | % within VAR00002 | 81,9% | 18,1% | 100,0% | |
| | % within VAR00091 | 100,0% | 100,0% | 100,0% | |
| Pearson Chi-Square | | ,127 | gl = 1 | p = ,722 | |

Quadro 54

. Distribuição dos sujeitos, por sexo, segundo o posicionamento sobre a escola inclusiva

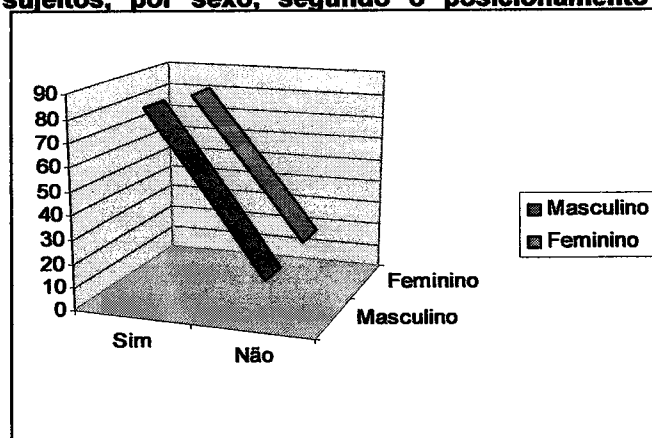


Gráfico 3

Da análise do quadro 54 parece emergir a ideia de que não há diferenças entre os docentes, masculinos ou femininos, sobre o posicionamento que mostram sobre a escola inclusiva. Podemos ver no gráfico 3 que a tendência é semelhante, pelo que poderemos concluir, embora sem significância estatística, que o sexo dos docentes não influi no seu posicionamento sobre este paradigma educativo

Distribuição dos sujeitos, por anos de serviço de serviço, segundo a crença no princípio da inclusão

| Anos de serviço | | | Acredita no paradigma da inclusão | | | | Total |
|-----------------|-------------------|--------|-----------------------------------|------------------|-------------------|--------|-------|
| | | | Muito | Acredita, mas... | Já acreditou mais | Nada, | |
| 0 a 5 | Count | 1 | 23 | 4 | 0 | 28 | |
| | Expected Count | 1,0 | 15,5 | 10,5 | ,9 | 28,0 | |
| | % within REC 3 | 3,6% | 82,1% | 14,3% | ,0% | 100,0% | |
| | % within VAR00035 | 12,5% | 19,3% | 4,9% | ,0% | 13,0% | |
| | Adjusted Residual | ,0 | 3,1 | -2,7 | -1,0 | | |
| 6 a 15 | Count | 3 | 40 | 48 | 4 | 95 | |
| | Expected Count | 3,5 | 52,6 | 35,8 | 3,1 | 95,0 | |
| | % within REC 3 | 3,2% | 42,1% | 50,5% | 4,2% | 100,0% | |
| | % within VAR00035 | 37,5% | 33,6% | 59,3% | 57,1% | 44,2% | |
| | Adjusted Residual | -,4 | -3,5 | 3,5 | ,7 | | |
| 16 a 25 | Count | 0 | 32 | 20 | 1 | 53 | |
| | Expected Count | 2,0 | 29,3 | 20,0 | 1,7 | 53,0 | |
| | % within REC 3 | ,0% | 60,4% | 37,7% | 1,9% | 100,0% | |
| | % within VAR00035 | ,0% | 26,9% | 24,7% | 14,3% | 24,7% | |
| | Adjusted Residual | -1,6 | ,8 | ,0 | -,6 | | |
| 26 a 33 | Count | 4 | 24 | 9 | 2 | 39 | |
| | Expected Count | 1,5 | 21,6 | 14,7 | 1,3 | 39,0 | |
| | % within REC 3 | 10,3% | 61,5% | 23,1% | 5,1% | 100,0% | |
| | % within VAR00035 | 50,0% | 20,2% | 11,1% | 28,6% | 18,1% | |
| | Adjusted Residual | 2,4 | ,9 | -2,1 | ,7 | | |
| Total | Count | 8 | 119 | 81 | 7 | 215 | |
| | Expected Count | 8,0 | 119,0 | 81,0 | 7,0 | 215,0 | |
| | % within REC 3 | 3,7% | 55,3% | 37,7% | 3,3% | 100,0% | |
| | % within VAR00035 | 100,0% | 100,0% | 100,0% | 100,0% | 100,0% | |

Pearson Chi-Square 26,025 gl = 9 p = ,002

Quadro 55

Da análise do quadro 55, em termos genéricos, parece poder constatar-se uma ligeira tendência no sentido de que, são os professores na extremos da carreira, os que apresentam maior crença neste modelo educativo, ressaltando a ideia de que os docentes entre os 6 e os 15 anos de serviço são os que se mostram mais descrentes, ou até desiludidos com a implementação prática do modelo inclusivo, decorrente da resposta de mais de metade dos inquiridos nesses grupo.

Os docentes em início de carreira, parecem estar um pouco na expectativa, pronunciando-se maioritariamente num “acredito, mas...”, sendo, no entanto, que cerca de 12% desse grupo se manifesta objectivamente a favor do modelo.

Os docentes em final de carreira, manifestam-se maioritariamente crenes no princípio da inclusão, mas paradoxalmente, parece-nos, é o grupo, onde se verifica uma maior percentagem de opiniões de “não a favor” da escola inclusiva (26,5% do grupo), na análise do quadro seguinte (Quadro 56), referente ao cruzamento das variáveis “anos de serviço” e “posicionamento sobre a escola inclusiva”.

**Distribuição dos sujeitos, por anos de serviço,
 segundo o posicionamento sobre a escola inclusiva**

| | | A favor | Nao a favor | Total |
|-----------------|---------|--------------------------|-------------|--------|
| | | 1,00 | 2,00 | |
| Anos de serviço | 0 a 5 | Count 22 | 5 | 27 |
| | | Expected Count 22,1 | 4,9 | 27,0 |
| | | % within REC 3 81,5% | 18,5% | 100,0% |
| | | % within VAR00091 13,3% | 13,5% | 13,4% |
| | | Adjusted Residual ,0 | ,0 | |
| | 6 a 15 | Count 72 | 19 | 91 |
| | | Expected Count 74,3 | 16,7 | 91,0 |
| | | % within REC 3 79,1% | 20,9% | 100,0% |
| | | % within VAR00091 43,6% | 51,4% | 45,0% |
| | | Adjusted Residual -,9 | ,9 | |
| | 16 a 25 | Count 46 | 4 | 50 |
| | | Expected Count 40,8 | 9,2 | 50,0 |
| | | % within REC 3 92,0% | 8,0% | 100,0% |
| | | % within VAR00091 27,9% | 10,8% | 24,8% |
| | | Adjusted Residual 2,2 | -2,2 | |
| | 26 a 33 | Count 25 | 9 | 34 |
| | | Expected Count 27,8 | 6,2 | 34,0 |
| | | % within REC 3 73,5% | 26,5% | 100,0% |
| | | % within VAR00091 15,2% | 24,3% | 16,8% |
| | | Adjusted Residual -1,3 | 1,3 | |
| Total | | Count 165 | 37 | 202 |
| | | Expected Count 165,0 | 37,0 | 202,0 |
| | | % within REC 3 81,7% | 18,3% | 100,0% |
| | | % within VAR00091 100,0% | 100,0% | 100,0% |

Pearson Chi-Square 5,468 gl = 3 p = ,141

Quadro 56

Aliás, a análise deste quadro 56 parece mostrar uma infirmação da ideia decorrente da análise do quadro anterior (Quadro 55), parecendo verificar-se, que são os docentes com uma significativa maturidade profissional – de 16 a

25 anos de serviço – aqueles que mais manifestam uma opinião favorável ao paradigma, expressada por 92% dos inquiridos naquele grupo profissional, mas onde os docentes em final de carreira formam o grupo com maior percentagem de docentes “não a favor” da escola inclusiva, opinião emanada por 1 em cada quatro dos respondentes nesse grupo.

Os docentes com menos experiência, patenteiam maioritariamente uma opinião concordante com a escola inclusiva, embora 1 em cada 5 se declare numa posição não favorável a este modelo.

Paralelamente, pela observação dos gráficos 4 e 5, emergem alguns aspectos que nos merecem referência:

- o grupo dos docentes com menos anos de serviço – dos 0 aos 5 - parecem manifestar alguma crença no princípio da inclusão, com nenhum docente neste grupo a referir que não acredita. Por sua vez, cerca de 1 em cada 5 desses mesmos docentes, manifesta-se frontalmente “não a favor” da escola inclusiva.

Distribuição dos sujeitos, por anos de serviço de serviço, segundo a crença no princípio da inclusão

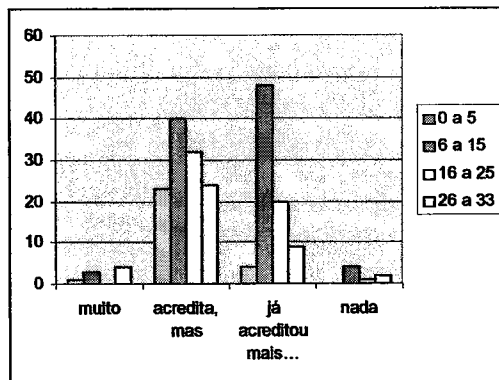


Gráfico 4

Distribuição dos sujeitos, por anos de serviço de serviço, segundo o posicionamento sobre a escola inclusiva

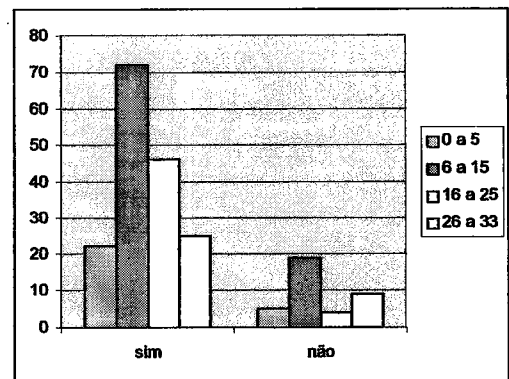


Gráfico 5

- o grupo dos docentes dos 6 aos 15 anos de serviço, parece manter uma coerência relativamente às respostas às duas variáveis, parecendo haver alguma descrença, quer relativamente ao princípio subjacente ao paradigma, quer ao posicionamento sobre a efectivação desse paradigma. Mais de metade

dos docentes respondeu que “já acreditou mais”, e um em cada cinco dos docentes coloca-se numa posição desfavorável à escola inclusiva.

- o grupo dos docentes com 16 a 25 anos de serviço, nomeadamente parecendo emergir a ideia de **alguma** crença no princípio filosófico da inclusão, evidenciada até pela ausência de respostas indicando o “muito” quando questionados sobre essa mesma crença. Este grupo é o que apresenta um posicionamento mais a favor da escola inclusiva.

- o grupo dos docentes em final de carreira – dos 26 aos 33 anos de serviço – sendo o que demonstra acreditar mais no princípio da inclusão, também é o que se manifesta menos a favor dessa realização.

Distribuição dos sujeitos (quadro de escola) por intenção de mudar de escola, segundo a crença no princípio da inclusão

| | | Acredita no paradigma da inclusão | | | | Total | |
|-----------------------|-------------------|-----------------------------------|------------------|-------------------|--------|--------|--------|
| | | Muito | Acredita, mas... | Já acreditou mais | Nada, | | |
| Pensa mudar de escola | sim | Count | 3 | 20 | 16 | 1 | 40 |
| | | Expected Count | 2,1 | 20,5 | 15,9 | 1,4 | 40,0 |
| | | % within VAR00009 | 7,5% | 50,0% | 40,0% | 2,5% | 100,0% |
| | | % within VAR00035 | 50,0% | 34,5% | 35,6% | 25,0% | 35,4% |
| | | Adjusted Residual | ,8 | -,2 | ,0 | -,4 | |
| | não | Count | 3 | 38 | 29 | 3 | 73 |
| | | Expected Count | 3,9 | 37,5 | 29,1 | 2,6 | 73,0 |
| | | % within VAR00009 | 4,1% | 52,1% | 39,7% | 4,1% | 100,0% |
| | % within VAR00035 | 50,0% | 65,5% | 64,4% | 75,0% | 64,6% | |
| | Adjusted Residual | -,8 | ,2 | ,0 | ,4 | | |
| Total | Count | 6 | 58 | 45 | 4 | 113 | |
| | Expected Count | 6,0 | 58,0 | 45,0 | 4,0 | 113,0 | |
| | % within VAR00009 | 5,3% | 51,3% | 39,8% | 3,5% | 100,0% | |
| | % within VAR00035 | 100,0% | 100,0% | 100,0% | 100,0% | 100,0% | |

Pearson Chi-Square ,770 df = 3 p = ,857

Quadro 57

Da análise dos quadros 57 e 58, respeitantes à opinião sobre o princípio da inclusão, por parte dos docentes, do quadro ou não, que demonstram (ou não) a intenção de mudar de escola, embora sem significância estatística, parece emergir uma tendência relativamente clara no sentido de não haver diferenças entre as opiniões, quer dos docentes do quadro de escola, quer dos docentes não pertencentes ao quadro de escola. Dos docentes pertencentes

ao quadro de escola, quer dos que manifestaram a vontade de mudar de escola, quer dos que manifestaram a vontade de permanecer na mesma escola, parece inferir-se uma ideia de uma maior crença no princípio da inclusão, com mais de metade dos respondentes, neste grupo, a expressar, ou uma convicção plena, ou uma crença, mas com a necessidade da criação de algumas condições necessárias à implementação efectiva do modelo.

Distribuição dos sujeitos (não quadro de escola) por intenção de mudar de escola, segundo a crença no princípio da inclusão

| | | Acredita no paradigma da inclusão | | | | Total | |
|-----------------------|-------------------|-----------------------------------|------------------|-------------------|--------|--------|--------|
| | | Muito | Acredita, mas... | Já acreditou mais | Nada, | | |
| Pensa mudar de escola | sim | Count | 1 | 32 | 20 | 3 | 56 |
| | | Expected Count | 1,1 | 32,6 | 20,6 | 1,7 | 56,0 |
| | | % within VAR00010 | 1,8% | 57,1% | 35,7% | 5,4% | 100,0% |
| | | % within VAR00035 | 50,0% | 56,1% | 55,6% | 100,0% | 57,1% |
| | | Adjusted Residual | -,2 | -,2 | -,2 | 1,5 | |
| | não | Count | 1 | 25 | 16 | 0 | 42 |
| | | Expected Count | ,9 | 24,4 | 15,4 | 1,3 | 42,0 |
| | | % within VAR00010 | 2,4% | 59,5% | 38,1% | ,0% | 100,0% |
| | | % within VAR00035 | 50,0% | 43,9% | 44,4% | ,0% | 42,9% |
| | | Adjusted Residual | ,2 | ,2 | ,2 | -1,5 | |
| Total | Count | 2 | 57 | 36 | 3 | 98 | |
| | Expected Count | 2,0 | 57,0 | 36,0 | 3,0 | 98,0 | |
| | % within VAR00010 | 2,0% | 58,2% | 36,7% | 3,1% | 100,0% | |
| | % within VAR00035 | 100,0% | 100,0% | 100,0% | 100,0% | 100,0% | |
| Pearson Chi-Square | | 2,352 | 3 | ,503 | | | |

Quadro 58

Dos docentes não pertencentes ao quadro de escola, já parece emergir, embora sem significância estatística, uma ideia diferente, com os docentes que pensam mudar de escola a emitir uma opinião menos favorável à inclusão. Posição algo diferente assumem os docentes não pertencentes ao quadro de escola que não pensam em mudar de escola, expondo uma opinião de maior crença face ao princípio em análise.

Pela análise dos gráficos 6 e 7, despontam alguns aspectos que nos merecem referência:

- podemos constatar que, globalmente, os docentes não pertencentes ao quadro de escola parecem ter uma opinião de maior concordância com a escola inclusiva;

- os docentes que pertencem o quadro da escola e que querem mudar de escola, parecem ter uma opinião mais favorável à escola inclusiva do que os docentes que, não pertencendo ao quadro de escola também querem mudar de escola;

- por sua vez, os docentes que não querem mudar de escola, pertencentes ao quadro de escola manifestam uma opinião mais desfavorável ao paradigma inclusivo do que os docentes que, não querendo na mesma não mudar de escola, não pertencem ao quadro da escola.

Distribuição dos sujeitos, (quadro de escola) por intenção de mudar de escola segundo o posicionamento sobre a escola inclusiva

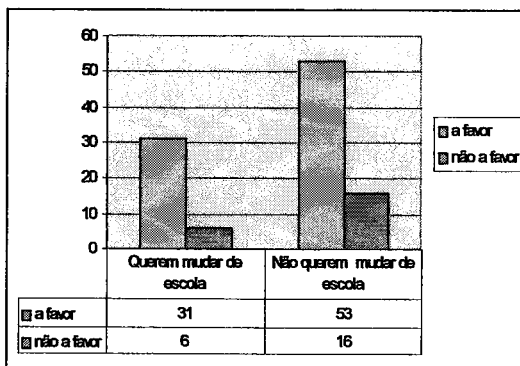


Gráfico 6

Distribuição dos sujeitos, (não pertencentes ao quadro de escola) por intenção de mudar de escola, segundo o posicionamento sobre a escola inclusiva

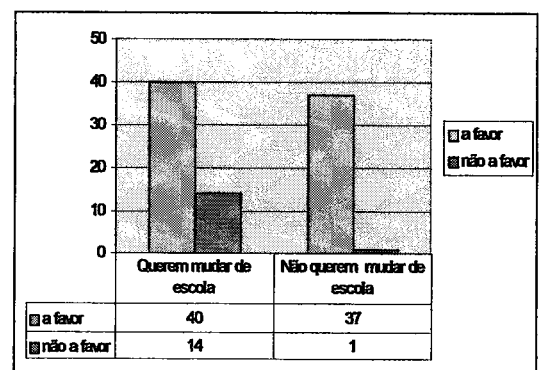


Gráfico 7

Esta análise pode indiciar que parece não haver diferenças, entre os docentes, no que diz respeito à sua satisfação profissional na escola, segundo o posicionamento que apresentam relativamente ao modelo orientado pela inclusão.

No quadro 59 surge-nos o cruzamento da variável situação profissional com a base lógica que preside à inclusão educativa. Podemos verificar que, embora sem significância estatística, parece haver uma ideia maioritariamente a favor da filosofia inclusiva, por parte de todos os grupos, parecendo haver, no entanto, uma tendência mais acentuada para uma crença, embora condicionada, por parte dos docentes contratados, não havendo neste grupo

de docentes, nenhum que manifestasse a opinião de “nada”, o que não se verifica nos outros grupos de docentes.

Distribuição dos sujeitos, por situação profissional, segundo a crença no princípio da inclusão

| | | | Acredita no paradigma da inclusão | | | | Total |
|-----------------------|------------------|-------------------|-----------------------------------|------------------|-------------------|--------|--------|
| | | | Muito | Acredita, mas... | Já acreditou mais | Nada, | |
| Situação Profissional | Quadro de escola | Count | 5 | 56 | 45 | 4 | 110 |
| | | Expected Count | 4,1 | 61,1 | 41,3 | 3,6 | 110,0 |
| | | % within VAR00007 | 4,5% | 50,9% | 40,9% | 3,6% | 100,0% |
| | | % within VAR00035 | 62,5% | 46,7% | 55,6% | 57,1% | 50,9% |
| | Quadro distrital | Count | 2 | 37 | 32 | 3 | 74 |
| | | Expected Count | 2,7 | 41,1 | 27,8 | 2,4 | 74,0 |
| | | % within VAR00007 | 2,7% | 50,0% | 43,2% | 4,1% | 100,0% |
| | | % within VAR00035 | 25,0% | 30,8% | 39,5% | 42,9% | 34,3% |
| | contratado | Count | 1 | 27 | 4 | 0 | 32 |
| | | Expected Count | 1,2 | 17,8 | 12,0 | 1,0 | 32,0 |
| | | % within VAR00007 | 3,1% | 84,4% | 12,5% | ,0% | 100,0% |
| | | % within VAR00035 | 12,5% | 22,5% | 4,9% | ,0% | 14,8% |
| | Total | Count | 8 | 120 | 81 | 7 | 216 |
| | | Expected Count | 8,0 | 120,0 | 81,0 | 7,0 | 216,0 |
| % within VAR00007 | | 3,7% | 55,6% | 37,5% | 3,2% | 100,0% | |
| % within VAR00035 | | 100,0% | 100,0% | 100,0% | 100,0% | 100,0% | |

Pearson Chi-Square 13,629 gl = 6 p = ,034

Quadro 59

Já quando se cruzam as variáveis “situação profissional” com o “posicionamento face à escola inclusiva”, (Gráfico 8) parece verificar-se uma

Distribuição dos sujeitos, por situação profissional, segundo o posicionamento sobre a escola inclusiva

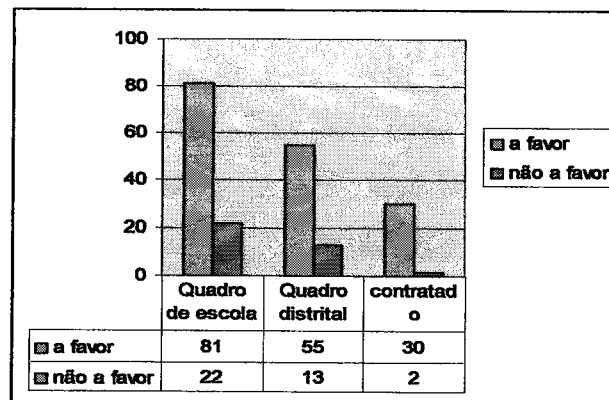


Gráfico 8

tendência evolutiva, de quanto mais estável está o docente (partindo do pressuposto que o mais estável é o docente pertencente ao quadro de escola) menos convicção apresenta face à escola inclusiva. Encontrando o quociente entre os docentes “a favor” e “não favor”, dentro de cada grupo, verificamos que:

Quadro de escola = 3,68 : Quadro distrital = 4,23 : Contratados = 15

Ou seja, no grupo dos docentes do quadro de escola, por cada 2 docentes que não são a favor da escola inclusiva, há 7 docentes que são a favor; no grupo dos docentes do quadro distrital, por cada 2 docentes que não são a favor, há 8 docentes que se manifestam objectivamente de acordo com a escola inclusiva; no grupo dos docentes contratados, por cada 2 docentes não a favor, aparecem 15 docentes que concordam com esta escola de orientação inclusiva.

Distribuição dos sujeitos, por experiência de trabalho com crianças com n.e.e., segundo a crença no princípio da inclusão

| | | | Acredita no paradigma da inclusão | | | | Total |
|---|-----|-------------------|-----------------------------------|------------------|-------------------|--------|--------|
| | | | Muito | Acredita, mas... | Já acreditou mais | Nada, | |
| Experiência de trabalho com crianças com n.e.e. | sim | Count | 6 | 87 | 71 | 4 | 168 |
| | | Expected Count | 5,6 | 92,4 | 64,3 | 5,6 | 168,0 |
| | | % within VAR00016 | 3,6% | 51,8% | 42,3% | 2,4% | 100,0% |
| | | % within VAR00035 | 85,7% | 75,7% | 88,8% | 57,1% | 80,4% |
| | | Adjusted Residual | ,4 | -1,9 | 2,4 | -1,6 | |
| | não | Count | 1 | 28 | 9 | 3 | 41 |
| | | Expected Count | 1,4 | 22,6 | 15,7 | 1,4 | 41,0 |
| | | % within VAR00016 | 2,4% | 68,3% | 22,0% | 7,3% | 100,0% |
| | | % within VAR00035 | 14,3% | 24,3% | 11,3% | 42,9% | 19,6% |
| | | Adjusted Residual | -.4 | 1,9 | -2,4 | 1,6 | |
| Total | | Count | 7 | 115 | 80 | 7 | 209 |
| | | Expected Count | 7,0 | 115,0 | 80,0 | 7,0 | 209,0 |
| | | % within VAR00016 | 3,3% | 55,0% | 38,3% | 3,3% | 100,0% |
| | | % within VAR00035 | 100,0% | 100,0% | 100,0% | 100,0% | 100,0% |
| Pearson Chi-Square | | 7,708 | gl = 3 | p = ,052 | | | |

Quadro 60

Da observação ao quadro 60, respeitante à opinião sobre o princípio da inclusão, por parte dos docentes, com ou sem experiência de trabalho com crianças com n.e.e., embora sem significância estatística, parece emergir uma

leve tendência no sentido de haver alguma diferença entre as opiniões dos inquiridos, com os docentes que já têm experiência de trabalho com crianças/jovens com n.e.e., a manifestarem uma opinião mais favorável ao princípio que preside ao paradigma inclusivo e os docentes que ainda não passaram por essa experiência a manifestarem uma opinião mais desfavorável, pelo menos no que às posições mais objectivas diz respeito.

Distribuição dos sujeitos, pela experiência de trabalho com alunos com n.e.e., segundo o posicionamento sobre a escola inclusiva

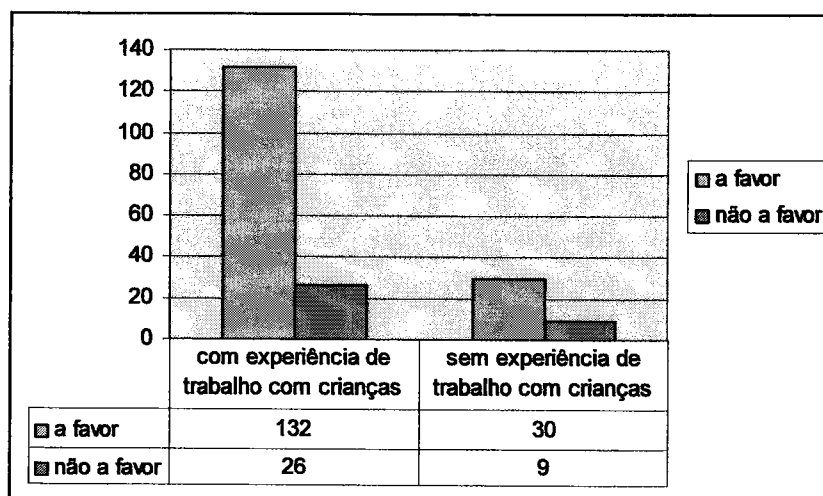


Gráfico 9

Observando o resultado do cruzamento das variáveis “experiência de trabalho com alunos com n.e.e.” com o “posicionamento face à escola inclusiva”, (Gráfico 9) parece verificar-se uma orientação no sentido de que os docentes que já têm experiência profissional com crianças e/ou jovens com n.e.e., patenteiam uma posição mais favorável à efectivação deste modelo educativo, resultante da análise destes números: por cada um docente que não é a favor da escola inclusiva, há cinco que o são. Por sua vez, nos docentes que não viveram ainda uma experiência profissional com alunos com n.e.e., verifica-se que a relação é de um para três, ou seja, por cada um que não é a favor há apenas três que o são.

Analisando o cruzamento das variáveis “grau de preparação que sentem para a promoção do sucesso da escola inclusiva” com a “crença no princípio da

inclusão”, (Quadro 61) parecem emergir alguns aspectos que nos merecem referência.

Distribuição dos sujeitos, pelo grau de preparação que sentem, segundo a crença no princípio da inclusão

| | | Acredita no paradigma da inclusão | | | | Total | |
|---|-------------------|-----------------------------------|------------------|-------------------|--------|--------|--------|
| | | Muito | Acredita, mas... | Já acreditou mais | Nada, | | |
| Grau de preparação que sente para a promoção do sucesso da escola inclusiva | Muito | Count | 3 | 12 | 2 | 0 | 17 |
| | | Expected Count | ,6 | 9,4 | 6,4 | ,6 | 17,0 |
| | | % within VAR00033 | 17,6% | 70,6% | 11,8% | ,0% | 100,0% |
| | | % within VAR00035 | 37,5% | 10,3% | 2,5% | ,0% | 8,0% |
| | | Adjusted Residual | 3,1 | 1,3 | -2,3 | -,8 | |
| | Razoavelmente | Count | 5 | 70 | 36 | 1 | 112 |
| | | Expected Count | 4,2 | 61,8 | 42,3 | 3,7 | 112,0 |
| | | % within VAR00033 | 4,5% | 62,5% | 32,1% | ,9% | 100,0% |
| | | % within VAR00035 | 62,5% | 59,8% | 45,0% | 14,3% | 52,8% |
| | | Adjusted Residual | ,6 | 2,3 | -1,8 | -2,1 | |
| | Insuficientemente | Count | 0 | 29 | 36 | 5 | 70 |
| | | Expected Count | 2,6 | 38,6 | 26,4 | 2,3 | 70,0 |
| | | % within VAR00033 | ,0% | 41,4% | 51,4% | 7,1% | 100,0% |
| | | % within VAR00035 | ,0% | 24,8% | 45,0% | 71,4% | 33,0% |
| | | Adjusted Residual | -2,0 | -2,8 | 2,9 | 2,2 | |
| | Nada | Count | 0 | 6 | 6 | 1 | 13 |
| | Expected Count | ,5 | 7,2 | 4,9 | ,4 | 13,0 | |
| | % within VAR00033 | ,0% | 46,2% | 46,2% | 7,7% | 100,0% | |
| | % within VAR00035 | ,0% | 5,1% | 7,5% | 14,3% | 6,1% | |
| | Adjusted Residual | -,7 | -,7 | ,6 | ,9 | | |
| Total | Count | 8 | 117 | 80 | 7 | 212 | |
| | Expected Count | 8,0 | 117,0 | 80,0 | 7,0 | 212,0 | |
| | % within VAR00033 | 3,8% | 55,2% | 37,7% | 3,3% | 100,0% | |
| | % within VAR00035 | 100,0% | 100,0% | 100,0% | 100,0% | 100,0% | |

Quadro 61

Assim, parece-nos que:

- os docentes que se consideram bem preparados para a promoção do sucesso deste modelo educativo – 8% do total de docentes inquiridos – manifestam acreditar no princípio filosófico que preside a este paradigma educacional, embora muitos considerem a necessidade da criação de melhores condições de implementação. Não há, inclusivamente, nenhum dos docentes deste grupo que manifeste uma discordância frontal.

- O grande grupo de docentes inquiridos – 52,8% - considera-se “razoavelmente preparado”, expressando maioritariamente uma crença positiva, mas havendo uma parte expressiva de docentes inquiridos – cerca de um terço – que parece indicar alguma desilusão face a experiências vividas.

- Cerca de um terço dos docentes que colaboraram neste estudo considera-se “insuficientemente preparado”, não havendo nenhum deles que refira “acreditar muito” no intento que comanda o paradigma da inclusão. Podemos verificar que um maior número de docentes – mais de metade - a manifestar desilusão pelos resultados que têm constatado das suas experiências profissionais, relativamente à questão da inclusão.

- Dos docentes do estudo que se consideram “nada preparados” para a promoção do sucesso deste arquétipo educativo – 13% - parece verificar-se alguma equidade entre os que acreditam, desde que com condições, e aqueles que têm vivido experiências que os levam a colocar-se numa posição de desilusão e descrença relativamente ao paradigma inclusivo.

Ainda analisando o Quadro 61, emerge a ideia de que a maioria dos docentes que se sentem preparados (muito ou razoavelmente) para poderem efectivar a implementação do modelo inclusivo, acredita no princípio que o rege, “bastando” criar nas escolas condições para que essa efectivação seja plenamente conseguida. Deste grupo de docentes que se sente preparado, apenas um se manifesta frontalmente numa posição de não acreditar na escola inclusiva.

Por sua vez, dos docentes que se consideram *insuficientemente* ou *nada* preparados para a promoção do sucesso da escola inclusiva, nenhum acredita “muito” neste modelo, enquanto que cerca de metade se coloca numa posição de descrédito ou cepticismo.

Observando o resultado do cruzamento das variáveis “grau de preparação que sentem para a promoção do sucesso da escola inclusiva” com o “posicionamento face à escola inclusiva” (Gráfico 10), parece emergir uma tendência relativamente clara no sentido de que são os docentes que se sentem mais preparados para efectivar o modelo educativo inclusivo que mais se manifestam a favor da escola inclusiva.

Distribuição dos sujeitos, pelo grau de preparação que sentem, segundo o posicionamento sobre a e

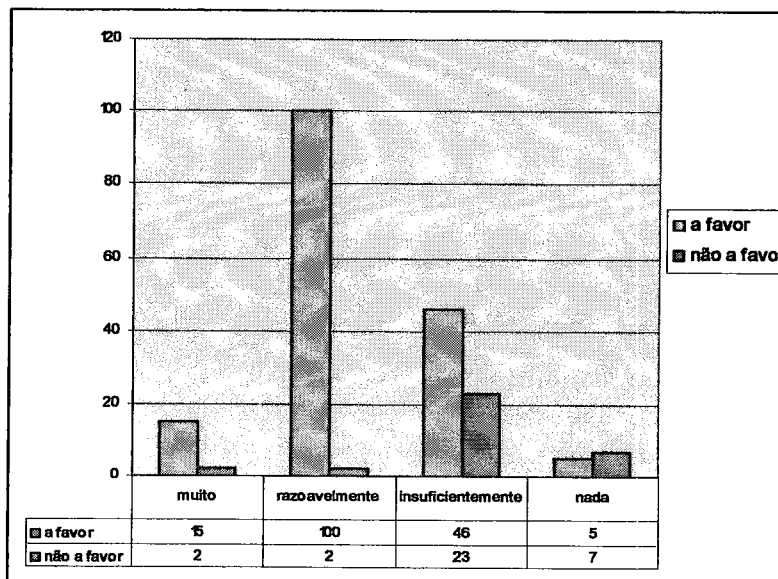


Gráfico 10

ANÁLISE DOCUMENTAL

Da análise dos PEI's verifica-se que existe uma diversidade de problemáticas, (Quadros 62 e 63) o que vem reforçar a ideia da necessidade da existência de recursos especializados (nomeadamente terapeutas) nas escolas, por forma a permitir uma colaboração inter-sectorial, que se entende como fundamental para uma resposta ao nível do desenvolvimento global do aluno.

| | Estremoz | Borba | Vila Viçosa | Alandroal | Redondo | Reguengos de Monsaraz | Mourão |
|--------------------|-----------------|------------------------------------|------------------------------------|----------------------------|-----------------------------------|---------------------------------|------------------------------------|
| Pré-Escolar | D. (visão) | R. (atraso desenvolvimento global) | M. (atraso desenvolvimento global) | L. (Síndrome X-frágil) | J. P. (multideficiência) | R. (hidrocefalia) | D. (Atraso desenvolvimento global) |
| 1º ciclo | D. (visão) | J. (linguagem e fala) | C. (emocional / personalidade) | M. (síndrome X-frágil) | F. (autismo) | A. (multideficiência) | F. (multideficiência) |
| 2º ciclo | M. (visão) | J. (emocional / personalidade) | P. (emocional / personalidade) | A. (distúrbios emocionais) | A. (dificuldades de aprendizagem) | F. (deficiência mental) | L. (saúde física) |
| 3º ciclo | V. (motor) | R. (emocional / personalidade) | R. (motor) | M. (deficiência mental) | T. (multideficiência) | F. (motor - paralisia cerebral) | D. (auditivo) |

Quadro 62

Distribuição por problemática

| | |
|--|----------|
| Emocional / personalidade | 5 |
| Multideficiência | 4 |
| Deficiência mental (inclui síndrome X-frágil) | 4 |
| Atraso de desenvolvimento global | 3 |
| Deficiência visual | 3 |
| Motor | 2 |
| Paralisia Cerebral | 1 |
| Deficiência auditiva | 1 |
| Linguagem e fala | 1 |
| Saúde física | 1 |
| Autismo | 1 |
| Hidrocefalia | 1 |
| Dificuldades de aprendizagem | 1 |

Quadro 63

Os dados recolhidos foram analisados de acordo com um quadro de categorias e subcategorias (Quadro 64). É a interpretação de alguns desses dados que a seguir se apresenta.

Planos educativos individuais

Análise documental /conteúdo

| categorias | subcategorias |
|--|--|
| Fundamentação das práticas docentes | - Princípios orientadores das práticas dos professores com os alunos com necessidades educativas especiais em classes regulares. - Dimensão axiológica da prática docente |
| Deveres dos professores | - Deveres face aos alunos - Deveres face à Escola |
| Identificação | - Do aluno - Da família - Percurso escolar |
| Medidas aplicadas | - Medidas de Regime Educativo Especial - Tempo fora da turma - Actividades fora da turma |
| Objectivos a atingir | - Académicos - Funcionais |

Quadro 64

Fundamentação das práticas docentes

São dois os tópicos de análise desta categoria:

- 1 - Princípios orientadores das práticas dos professores com os alunos com necessidades educativas especiais em classes regulares;
- 2 – Dimensão axiológica da prática docente.

Princípios orientadores das práticas dos professores com os alunos com necessidades educativas especiais em classes regulares

Em primeiro lugar, talvez importe referir que pensamos que as práticas de sala de aula com os alunos com n.e.e. em turmas regulares de educação/ensino estão directamente relacionadas com as percepções que os docentes construíram, quer acerca da necessidade educativa especial que a criança apresenta, quer ao acerca da escola e das funções que ela deve desempenhar.

Pensamos que essas percepções em relação aos diferentes aspectos da vida escolar, e nomeadamente em relação ao campo da inclusão, influenciam decisivamente o estilo de intervenção dos docentes no contexto da comunidade educativa. Até porque parece-nos que Postic tem razão quando afirma que «os comportamentos não se modificam verdadeiramente senão através de uma alteração profunda da atitude perante os alunos com dificuldades e pela convicção íntima da necessidade de assumira novos papéis. Pode-se tomar racionalmente a decisão de mudar. Mais difícil é fazer as representações que cada um tem em si, por vezes inconscientemente.» (Postic, 1995, pág. 23)

Da análise efectuada aos PEI's, constatamos que em muitas situações se verifica uma filosofia inclusiva norteando as práticas nas salas de aulas, através de uma resolução colaborativa dos problemas que surgem, onde os docentes do regular assumem o aluno com n.e.e. como efectivamente "seu", da "sua" turma, procurando sempre que necessário a colaboração e o apoio dos serviços especializados de apoio educativo, procurando, num trabalho de colaboração, construir currículos o mais vasto e equilibrado possível, que efectivamente estejam adequados ao desenvolvimento da criança e vão de encontro às suas necessidades educativas, como dizia Costa, (1991, pág. 8), «sempre dentro da perspectiva de garantir que todas as crianças estejam a ser educadas numa estrutura normalizada.»

Esse trabalho de colaboração implica não somente os docentes, mas também os pais num nível de igualdade relacional, e uma complementação nos conhecimentos, pontos de vista e perspectivas. Ninguém é mais do que ninguém; o especialista não é mais do que o docente, e o docente não é mais que os pais. São iguais. Têm conhecimentos diferentes que, em conjunto, vão permitir potenciar a resolução dos problemas.

Foi também verificado que por vezes é necessário prestar apoio individualizado a determinados alunos com n.e.e.. Parece acreditar-se, pela análise cooperativa, que retirar o aluno da sala para algumas sessões de trabalho individual pode, de facto, permitir que o aluno não seja excluído da classe regular.

No entanto também constatamos a existência de PEI's que não permitem perceber os princípios orientadores das práticas dos docentes, por inexistência de referências específicas ao tipo e modo de articulação dos docentes (do regular e de apoio) bem com de outros elementos da comunidade educativa, bem ainda como a inexistência de orientações concretas sobre o currículo a implementar. Os PEI's e os PE's parecem então ser documentos frívolos, elaborados por obrigatoriedade legal, mas sem qualquer função orientadora do processo educativo do aluno, nem produto de avaliação diagnóstica, contextualizada, desenvolvimental e multidimensional, visando uma intervenção devidamente delineada.

De referir que a maior parte dos PEI's são elaborados pelos docentes (do regular e de apoio educativo), por inexistência, em grande parte das escolas, dos Serviços de Psicologia e Orientação.

Dimensão axiológica da prática docente

Em grande parte dos casos, parece ser constatado a intenção da transmissão de valores, como a autonomia, a independência, a liberdade, a responsabilidade, a persistência e o esforço.

Relativamente ao modo, todos os PEI's apontam para a importância da diversidade de experiências, procurando-se que a funcionalidade esteja sempre presente, como variável fundamental para uma contribuição forte que promova o desenvolvimento pessoal e social, numa perspectiva de autonomia e valorização pessoal.

Deveres dos Professores

A inclusão pode ser organizada de diferentes maneiras e a diferentes níveis mas, em última análise, é o professor que tem de lidar com a diversidade na sala de aula.

A análise desta categoria procura dar conta do modo como os docentes são posicionados relativamente às propostas curriculares e às respostas educativas que a escola procura proporcionar aos alunos com n.e.e..

Esta categoria foi dividida em duas subcategorias: Deveres relativos aos alunos e Deveres relativos à escola.

Deveres relativos aos alunos

Os deveres mais vezes referenciados nos PEI's são o de promover a autonomia e o desenvolvimento pessoal dos alunos, o de praticar uma pedagogia diferenciada, centrada no currículo, que motive e promova a cooperação entre os alunos, fomente o interesse, a participação activa e a criatividade, proporcionando-lhes experiências de aprendizagem activas, significativas e diversificadas.

Deveres relativos à Escola

Nesta subcategoria, as ocorrências mais frequentes, situam-se no dever de participar na organização da Escola para conseguir uma resposta às

necessidades especiais dos alunos com n.e.e., bem como a participação numa dimensão avaliativa do processo de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos, também através da troca e partilha de informação com os colegas, numa base de trabalho colaborativa.

Identificação

São três os pontos que entendemos analisar nesta categoria:

- Identificação do aluno
- Identificação da família
- Percurso escolar

Identificação do aluno

Esta amostra de PEI's corresponde a 12 crianças e jovens do sexo feminino e 16 do sexo masculino.

Em termos de idade, verifica-se que abrange crianças desde os 3 anos até jovens com 16 anos.

Identificação da família

Nesta subcategoria constata-se que a grande maioria – 23 - beneficia de um contexto familiar com ambos os progenitores, havendo duas situações de família monoparental, outras duas que vivem com os avós, e uma criança que está numa instituição de acolhimento. Cerca de metade das famílias – 16 - apresentam um contexto sócio-cultural muito pobre, com dificuldades económicas e condições de habitabilidade muito deficientes.

Percurso escolar

Analisando esta categoria, constata-se que a maioria - 24 - das crianças e jovens frequentou o Jardim de Infância, e, desses, 19 começaram a beneficiar de apoio educativo desde o ingresso no Jardim de Infância.

Verifica-se que todos os alunos (à excepção de 2, que se entendeu benéfico para eles, ficarem retidos e mudar de turma) têm evoluído segundo um percurso escolar próprio, acompanhando a turma onde originariamente foram colocados, a partir do 1º ciclo.

Houve, no entanto, 16 pedidos de adiamento de ingresso no 1º ciclo, por se entender benéfico para as crianças mais um ano de frequência no Jardim de Infância.

Medidas aplicadas

São três os temas de análise desta categoria:

- Medidas do Regime Educativo Especial
- Tempo fora da turma
- Actividades fora da turma

Medidas do Regime Educativo Especial

De acordo com as medidas referidas no Decreto-Lei nº 319/91 de 23 de Agosto, as crianças e jovens que compõem esta amostra de PEI's, estão distribuídos, beneficiando de medidas do Regime Educativo Especial, da forma que se segue (quadro 65):

| Medidas | Nº de ocorrências | Observações |
|---|--------------------------|---|
| a) Equipamentos especiais de compensação | 6 | Beneficiando ainda de outras alíneas, como adaptações materiais, adaptações curriculares, condições especiais de avaliação e apoio pedagógico acrescido. |
| b) Adaptações materiais | | |
| c) Adaptações curriculares | 3 | Beneficiando também de apoio pedagógico acrescido e de condições especiais de avaliação |
| d) Condições especiais de matrícula | | |
| e) Condições especiais de frequência | 1 | Beneficia também de apoio pedagógico acrescido |
| f) Condições especiais de avaliação | | |
| g) Adequação na organização de classes ou turmas | | |
| h) Apoio pedagógico acrescido | 4 | |
| i) Ensino especial | 14 | 11 – currículos escolares próprios. 3 – currículos alternativos. Todos beneficiando ainda de condições especiais de avaliação e apoio pedagógico acrescido. |

Quadro 65

Tempo fora da turma

Actividades fora da turma

Da análise destas categorias, verifica-se que, nesta amostra que recolhemos, há uma média de 6h por semana em que as crianças/jovens estão fora da turma, desenvolvendo actividades específicas, beneficiando de

intervenção especializada, ou recebendo apoio individualizado, consolidando aprendizagens.

O quadro 66 mostra-nos a distribuição desse tempo fora da sala e as actividades que desenvolvem fora da turma:

| Actividade | Nº de alunos | Tempo semanal (média individual) | Local |
|----------------------------|---------------------|---|---|
| Terapia ocupacional | 4 | 4 h | 1 no Jardim de Infância e 3 na APPC-Évora |
| Terapia da fala | 1 | 4 h | APPC-Évora |
| Hipoterapia | 2 | 4 h | APPC-Évora |
| Hidroterapia | 6 | 2 h | Piscinas Municipais |
| Acompanhamento psicológico | 5 | 6 h | Escolas e Jardim de Infância |
| Actividade funcional | 6 | 6 h | 2 em serviços da Câmara Municipal ; 2 na Escola; 1 nos Bombeiros; 1 na G.N.R.; |
| Apoio individualizado | 19 | 3 h | Nas escolas |

Quadro 66

Nota - Algumas das crianças/jovens beneficiam de mais do que uma actividade, pelo que alguns alunos se repetem no quadro.

Objectivos a atingir

Académicos

Respostas pedagógicas que sejam rígidas e homogeneizadas vão, na realidade, contribuindo para uma *inclusão exclusiva* dos alunos, por “mal atendidos” tendo em conta as suas necessidades educativas especiais. As

adaptações curriculares e os currículos escolares próprios ou alternativos são então os instrumentos que, adaptados às necessidades individuais, devem responder às necessidades de cada aluno, e assim favorecer as condições que lhe são necessárias para que se efective o máximo possível de aprendizagem. É através desses documentos que se permite a possibilidade de, eventualmente, se poderem eliminar alguns objectivos básicos, ou de se poderem introduzir objectivos específicos, complementares e/ou alternativos, como forma de favorecer a convivência regular com os seus colegas de turma e da escola, beneficiando o mais possível das possibilidades educacionais disponíveis.

Parece óbvio que essas decisões deverão ser sempre determinadas pela análise crítica de como a escola poderá melhor cumprir com os objectivos educacionais a que se propõe, aliados ao que se entenda mais benéfico para os alunos em questão.

Há, em cada linguagem científica (Português, Matemática, Ciências, Geografia, História, etc.) conteúdos que serão importantes para os alunos com n.e.e., no seu processo de desenvolvimento do maior nível possível de autonomia na administração de sua própria vida. Logo, todas essas aprendizagens poderão constituir objectivos de aprendizagem significativa para os alunos, contribuindo para o favorecimento, a esses alunos, do exercício da cidadania.

Segundo Ann Lewis (1992), cit. por Byers e Rose (1996), cit. por Morgado (2003, pág. 109), para que as actividades de aprendizagem sejam adequadas aos diferentes alunos, devem:

- ser relevantes considerando a experiência do aluno e a sua motivação;
- Respeitar os diferentes ritmos dos alunos;
- Promover nos alunos atitudes de investigação e descoberta;
- Ser relativizadas à resolução de problemas.

Nos PEI's analisados nem sempre parece verificar-se a preocupação em definir objectivos de acordo com a capacidade dos alunos e as suas necessidades, mais parecendo que apenas foram elaborados para dar cumprimento às exigências de lei em vigor.

Funcionais

Referindo a necessidade de proporcionar aos alunos com necessidades educativas especiais, aprendizagens, competências e experiências de vida que lhes possam servir de suporte para uma vida de qualidade, onde haja garantida, na medida das suas capacidades, autonomia, autodeterminação e integração familiar, social e laboral, seis dos PEI's que analisámos propõem currículos com uma vertente funcional.

Foram projectadas áreas curriculares, tendo por base o contexto sócio-familiar dos alunos, os ambientes em que vivem e onde se perspectiva que venham a viver, na óptica de os preparar o melhor possível para uma vida tão autónoma e integrada quanto possível nos domínios da casa, da comunidade, da escola, do lazer e do trabalho.

Procurou-se que cada actividade fosse desafiadora, mas realizável.

Na área “casa”, os objectivos foram delineados como resposta às necessidades sentidas pelos pais relativamente à aquisição de autonomias a nível de higiene e independência pessoal.

Na área “comunidade”, os objectivos definidos procuraram preparar os alunos para uma melhor inserção nos diferentes ambientes do meio em que vive, nomeadamente ao nível da utilização dos serviços e relacionamento com as pessoas.

Na área “escola”, ressalta a preocupação de proporcionar apoio em ambientes onde tivessem de utilizar a leitura e a escrita, através de simulações reais de actividades de vida diária e também utilizando as tecnologias de informação e comunicação como recurso pedagógico e terapêutico,

possibilitando-lhes o acesso a funções compatíveis com as suas competências e abrindo-lhes mais algumas possibilidades educacionais.

Na área “lazer” diligenciaram-se actividades que promoveram a satisfação pessoal, o bem-estar e a auto-estima.

Na área “trabalho”, parece ter-se procurado articular entre os recursos disponíveis no meio e as expectativas do aluno e dos pais, proporcionando experiências de desenvolvimento de tarefas em contexto real. Esta sensibilização de carácter pré-profissional, formalizou-se através de protocolos, integrantes nos PEI's, entre as escolas e as entidades que acederam a ser parceiras nestes programas.

Parece-nos emergir, decorrente da análise que fizemos destes currículos funcionais, um trabalho reflexivo e uma análise profunda por parte dos docentes, relativamente aos interesses dos alunos e às expectativas dos pais, procurando-se respostas adequadas no meio, tentando implicar serviços e instituições locais, ou mesmo particulares, que possam contribuir para uma melhor transição para a vida adulta, indo de encontro ao que Marchesi e Martin (1998), cit. por Morgado (2003, pág. 103), defendem, quando «afirmam a importância de que as actividades/tarefas de aprendizagem sejam:

- Relevantes do ponto de vista social e cultural considerando, naturalmente, o universo social e cultural dos alunos.

- Funcionais, isto é, deve verificar-se e ser claro para o aluno, a relação entre a actividade ou tarefa e respectivos conteúdos e a sua realização ou utilização no quotidiano.»

CONCLUSÕES

Da utopia à realidade

Da triangulação entre a parte teórica, os resultados do questionário e a análise dos PEI's, parece ser de concluir que a maioria dos docentes em exercício na área de abrangência da Equipa de Coordenação dos Apoios Educativos AC1, no Distrito de Évora, concorda e apoia a filosofia subjacente ao conceito de escola inclusiva. No entanto, parece constatar-se também alguma resistência de docentes, em termos de implementação prática do paradigma, emergindo, algumas vezes, a percepção de que a inclusão é um enfoque mais da educação especial do que da escola regular, com os docentes de apoio educativo a serem os impulsionadores do movimento, que acontece para a Escola e não desde a Escola, transmitindo a ideia de que o “especial” e o “regular” apresentam uma aparente, mas por vezes real, desvinculação.

Relação docentes do ensino regular / docentes de apoio

Ao longo do tempo, e nomeadamente em tempos de implementação do modelo de integração, preponderou a ideia de que os docentes do ensino regular não teriam aptidões técnico-pedagógicas, por si só, para trabalhar com alunos com n.e.e. nas salas de aulas. Então, esses alunos eram normalmente destinados para os docentes de ensino especial, que, considerados especialistas, promoviam um ensino individualizado, muitas vezes, ou quase sempre, completamente desfasado do trabalho da turma. Só que, na prática, a maior parte dos docentes de apoio educativo não tinha (e parece-nos que esta questão continua a ter uma pertinência actual) qualquer especialização, nem sequer preparação específica que pudesse servir para facilitar o desenvolvimento de colaboração profícua, que correspondesse à natural

expectativa dos docentes do ensino regular, e que respondesse objectiva e eficazmente às necessidades educativas apresentadas pelos alunos.

Actualmente, e como antes referimos, embora a questão da formação dos docentes de apoio educativo continue a ser actual, pela falta de docentes com especialização ou formação específica, parece-nos que há uma maior assunção dos alunos com n.e.e por parte dos docentes do ensino regular, com um alargamento progressivo da interacção entre os intervenientes no processo educativo dos alunos, nomeadamente entre os docentes do ensino regular e os docentes de apoio educativo, através de uma participação colaborativa para uma resolução cooperativa de problemas, para que o principal papel da avaliação seja dar indicação dos conteúdos ou processos ainda não apreendidos pelo aluno. Tais informações, clarificadas através de um processo responsável de avaliação contínua, permitem que o(s) professor(es) reajuste(m) constantemente os seus planos e estratégias de ensino, por forma a irem ao encontro do processo de aprendizagem dos alunos.

Apesar de não acontecer com a maioria, parece-nos ter ficado claro que, neste estudo, alguns professores reagem, muitas vezes, com uma atitude de rejeição perante a existência nas suas turmas de crianças com n.e.e., nomeadamente com deficiência, pelo facto de se sentirem inseguros, pensando-se incapazes de responder positivamente às necessidades desses alunos, ou ainda, porque não olham a criança como tal, tomando o factor deficiência como determinante em toda a acção a desenvolver.

Os decisores não podem continuar com a ilusão de que a boa vontade e o interesse pela criança, ou as disposições legais emanadas da tutela são suficientes para a promoção e efectivação deste modelo educativo, até porque o risco de uma inclusão que aconteça apenas por critério legal é preocupante.

«Se queremos uma “escola para todos”, e não apenas para o tal “cliente ideal”, temos de aceitar o desafio de prever e conceber diferentes processos e meios de ensinar, para que se criem condições onde todos se sintam

reconhecidos, respeitados e dispostos a aprender, conhecendo e reconhecendo outros de si diferentes.» (Leite, 2003, pág. 23)

Pensamos que a implementação desta ideia é decisiva para, a par das condições materiais e dos restantes condições necessárias, se poder realmente efectivar este modelo educativo de resposta a todos os alunos.

Necessidade de formação...

Parece-nos que se constata também neste estudo que alguns docentes, supostamente agentes da inclusão, consideram não estar ou não se sentirem preparados para fazer face às necessidades e dificuldades que o modelo inclusivo faz emergir.

Poder-se-á dizer que são docentes com necessidades profissionais especiais, ou necessidades de formação especiais?

Os docentes, face à ampliação, ao desenvolvimento e à diversidade da ciência pedagógica, têm de acompanhar as exigências resultantes da mudança rápida que acontece nesta *aldeia global* em que vivemos. E para isso, entendemos necessária uma formação constante, com propostas de formação docente que integrem prática e teoria, que permitam extrair da própria prática os elementos relacionados com o processo educativo. Consideramos essencial, também, que as estratégias de formação, ao criarem espaços para discussão das acções educativas, criem, ainda, espaços para a pesquisa e a discussão das teorias que informem sobre as suas acções. Mas, pensamos ser preciso mais que isso. Julgamos fundamental que as acções consigam também, extrair, das práticas, elementos para elaboração de novas teorias educacionais. Quem sabe se com esta contribuição dos docentes, não estaremos a colaborar para a construção de uma via de duplo sentido: não só trazer teoria para a prática, mas descobrir a teoria que existe na prática, e, com isso, possibilitar a edificação de um novo conhecimento sobre o processo educativo?

E, nesta perspectiva de reforma da formação de professores, com vista a melhorar a escola para todos, talvez seja importante a opinião de Mel Ainscow quando refere que «as necessidades educativas especiais são especiais porque fornecem perspectivas sobre possibilidades de aperfeiçoamento que, de outro modo, poderiam passar despercebidas.» (Ainscow, 1998, pág. 217)

Pensamos que os docentes que participaram neste estudo têm essa consciência, já que cerca de 40% dos inquiridos referiu sentir-me mal preparado para levar por diante um modelo educativo onde se pretende que o docente tem de atender à diversidade nas suas turmas, indo ao encontro de uma das conclusões de um estudo de nível europeu levado a cabo pela Agência Europeia para o Desenvolvimento em Necessidades Educativas Especiais (www.european.agency.com) em 2003, que demonstra que *a gestão das diferenças ou da diversidade na sala de aula constitui um dos maiores problemas das salas de aulas europeias.*

Aliás, esta conclusão vem ao encontro de conclusões de alguns autores, em estudos semelhantes (Barbosa, 1992, pág. 11; Simon, 1991, pág. 90-91; Correia, 1997, pág. 20, 161-162).

Outra conclusão do estudo antes referido demonstra também que *para se responder eficazmente a esta diversidade no seio das salas de aulas, os professores precisam de dispor de um conjunto de competências, de conhecimentos, de abordagens pedagógicas, de métodos, de materiais e de tempo, que muitas vezes não têm, e que muitas vezes contradizem o que lhes foi ensinado e o que vêm utilizando na sala de aula, muitas vezes ao longo de vários anos.*

A gestão e a resposta às diferenças e diversidade na sala de aula constitui um dos maiores desafios que se colocam à escola inclusiva. Por outras palavras, a gestão da diversidade é um elemento fundamental na sala de aula.

Mas a educação inclusiva implica mais do que gerir a diversidade na sala de aula, conduzindo aos desafios e muitas vezes conflitos colocados pelo ensino cooperativo (a nível da sala de aula), pelo trabalho de equipa, pela necessidade de uma boa cooperação entre os professores e pela cooperação com profissionais de outros serviços de apoio.

Uma coisa é saber, outra é saber ensinar, outra ainda é saber despertar o desejo de aprender, e uma outra ainda é ter consciência da necessidade de continuar a aprender.

Parece-nos que não devemos pensar isoladamente a formação do professor de educação especial. Ao contrário, é preciso considerá-la como parte integrante da formação dos profissionais da educação em geral. Ou seja, parece-nos que a formação docente inicial tem de fornecer instrumentos a **todos** os docentes para que possam, de forma consciente e objectiva, dar resposta à diversidade da sala de aula. No entanto, enquanto a educação especial existir como tal, talvez haja necessidade de especificação e de especialização dos docentes que desempenharem essa função, como um factor diferenciador na valorização com que esses docentes devem desempenhar o seu trabalho.

Para lidar com a diferença na sala de aula, o professor pode, por vezes, necessitar da ajuda ou apoio do colega “do ensino especial”. Outras vezes, um aluno com n.e.e. pode necessitar de um apoio ou ensino específico que não pode ser prestado pelo professor, no quotidiano da sala de aula. E aí o docente de apoio tem de estar à altura de poder prestar esse apoio efectivo e de ser reconhecido pela sua capacidade de promover, proporcionar e colaborar na ajuda mútua entre docentes, (na tentativa de dar resposta ao desafio da flexibilidade, do planeamento das actividades, da cooperação e do ensino cooperativo) que muitas vezes pode ser uma estratégia fundamental para se dar resposta à diversidade.

Nesta perspectiva, e como contributo para incluir os docentes numa escola que parece pretender-se de orientação inclusiva, talvez possamos

deixar algumas sugestões de procedimentos a serem adoptados pelos professores que querem trabalhar com a inclusão em salas de ensino regular:

- Incentivem o aluno a restaurar a confiança em si próprio.
- Ressaltem os acertos, ainda que pequenos, e não enfatizem os erros.
- Valorizem o esforço e o interesse do aluno.
- Incentivem-no nas coisas que ele gosta de fazer e faz bem.
- Atribuem-lhe tarefas que possam fazê-lo sentir-se útil.
- Dêem instruções e orientações curtas e simples que evitem confusões.
- Não insistam em exercícios de fixação, repetitivos e numerosos, pois

isso não diminui a dificuldade.

- Minimizem o medo de cometer erros.
- Utilização dos auxiliares de acção educativa para acções junto das crianças.

- Encorajamento aos outros alunos para um trabalho mais independente.

«Estudos realizados por Mortimore et al. (1988), mostraram que, quando é solicitado aos alunos a realização de tarefas adequadas de uma forma autónoma, não dependente do professor, o impacto é positivo quer a nível sócio-afectivo, quer a nível cognitivo.» (Morgado,2003, pág. 89)

- Encorajamento à entreaajuda / trabalho a pares.
- Utilização das novas tecnologias de informação e comunicação.
- Estimular o trabalho colaborativo com os docentes de apoio educativo,

os pais e serviços multidisciplinares de apoio, locais ou regionais.

Tudo isto numa óptica de perspectivar que tipo de vida se espera que o aluno com n.e.e. leve quando adulto, seleccionando o que lhe será mais útil e necessário, dando como resposta a introdução de tarefas mais funcionais do que artificiais, fundamentalmente com o desenvolvimento de actividades práticas de vida diária e hábitos de vida independente, a aprendizagem de conhecimentos escolares básicos e a sua aplicação em situações práticas, permitindo-lhes experiências de aprendizagem e conhecimento, ajudando ao seu desenvolvimento e orientação para uma vida adulta activa, tão autónoma

quanto possível, numa sociedade que parece pretender-se democrática e verdadeiramente inclusiva.

Escola Inclusiva: uma questão de atitude?

No estudo da Agência Europeia para o Desenvolvimento em Necessidades Educativas Especiais, antes referido, *a atitude dos professores foi indicada como um factor decisivo na construção de escolas mais inclusivas. Se os professores não aceitarem a educação de todos os alunos como parte integrante do seu trabalho, tentarão que alguém (muitas vezes o professor especialista) assuma a responsabilidade pelos alunos com N.E.E. e organize uma segregação “simulada” na escola*, vindo ao encontro do que antes referimos, de que a inclusão depende fundamentalmente da atitude dos professores face aos alunos com necessidades especiais, das suas percepções sobre as diferenças na sala de aula e da sua vontade de lidar, objectiva e claramente, com essas diferenças. Daí entendermos este estudo como importante e pertinente, já que lidamos no dia a dia com esta problemática.

Da análise dos resultados do nosso estudo, pelas respostas que recebemos da maioria dos docentes questionados, e pela análise dos PEI's, julgamos poder concluir que, partindo da originalidade do ser humano e de que todas as crianças têm as suas próprias necessidades educativas que apenas diferem no seu grau de especificidade, e com os meios e recursos que a escola e a comunidade dispõem para dar respostas às necessidades educativas das crianças com n.e.e. existe, em grande parte dos casos, uma flexibilização da escola e do sistema educativo. Entendemos também como factor decisivo nesta flexibilização a sensibilização e a atitude dos docentes e também dos elementos que compõem os órgãos directivos da escola ou Agrupamento, nomeadamente o Conselho Executivo. Tal maleabilidade escolar pressupõe, e pode-se ser constatado em algumas situações observadas aquando da

realização deste estudo, importantes modificações na organização escolar, na distribuição dos espaços de aprendizagem, na revisão dos meios de avaliação e dos objectivos pedagógicos específicos, nos meios para avaliar a eficiência dos programas educativos, nos apoios materiais e logísticos e na gestão de recursos, com vista, como dizia Benavente (1994, pág. 8), a «mudar uma escola de conteúdos desactualizados, de saberes dissociados das práticas sociais e ritualizados para uso escolar, de práticas baseadas na impessoalidade e na uniformidade, ignorando a diversidade dos alunos, numa escola de linguagens empobrecidas.». Ou seja, efectivar uma escola que não seja apenas de saberes, mas também de valores comunitários, e, fundamentalmente, promotora de competências e capacidades, realizada e concretizada no quadro de uma democracia participativa, tudo e sempre tendo em atenção um objectivo comum: proporcionar de forma sistemática e sequencial a educação, a instrução, o desenvolvimento, a socialização, a estimulação e o bem-estar da sua razão de existir: as crianças.

Em jeito de conclusão, parece poder afirmar-se que o desafio pedagógico que a inclusão nos apresenta é muito mais amplo do que aquilo que se revela no interior da escola regular. Requer vontade e consciência social e política, mas especialmente uma atitude ética de todos os intervenientes no processo educativo para com os alunos diferentes.

Parece-nos que contamos com uma legislação, de certa forma avançada e inovadora, talvez a necessitar de algum ajuste aos tempos actuais, mas mesmo assim que consideramos de grande flexibilidade.

Haverá ainda uma grande caminhada pela frente, pois existem ainda algumas barreiras cristalizadas. Mesmo que muitas vezes pareça ser um paradigma construído sob a égide da utopia, tendo por base os resultados deste estudo, parece podermos afirmar que, neste caso, da utopia à realidade vai um pequeno passo, que depende fundamentalmente daquilo que os professores quiserem em termos do exercício da cidadania, prevendo o

respeito, o reconhecimento e a aceitação daquelas crianças cujas necessidades fogem do usual, ou seja, a valorização das diversidades.

Estas conclusões terão um carácter mais geral do que operacional, atendendo às limitações do estudo, decorrente da confinamento a um estudo de caso, com todas as coarctações resultantes desta condição.

Em estudos posteriores deverão ser agregadas outras metodologias consideradas adequadas para medir e avaliar o trabalho que os professores desenvolvem com as crianças e jovens com n.e.e.. O recurso à entrevista, como método interactivo, poderá ajudar a clarificar as opiniões expressas pelos docentes e fornecer outros dados de ordem filosófica ou ética que poderão ser importantes: valores, crenças e modelos pedagógicos.

BIBLIOGRAFIA

- Ainscow, M., (1998), *Necessidades especiais na sala de aula: um guia para a Formação de professores*, Lisboa, Instituto de Inovação Educacional, 1ª edição.**
- Almeida, L., e Freire, T., (1997), *Metodologia da investigação em psicologia e educação*, APPORT – Associação dos Psicólogos Portugueses, Coimbra.**
- Altet, M., (2000), *Análise das práticas dos professores e das situações pedagógicas*, Porto, Porto Editora.**
- Arends, R., (1995), *Aprender a Ensinar*, Lisboa, MacGraw-Hill.**
- Barbosa, J. N., (1992), «Integração De Alunos Deficientes Na Escolaridade Obrigatória», *INTEGRAÇÃO*, nº 1, Lisboa, DGEBS, pp 10-11.**
- Benavente, A., (1990), *Escola, Professoras e Processos de Mudança*, Lisboa, Livros Horizonte.**
- Benavente, A., et al., (1993), *Mudar a Escola, mudar as práticas – um estudo de caso em educação ambiental*, Lisboa, Escolar Editora.**
- Benavente, A., (1994), «Introdução», in Thurler, M. e Perrenoud, P., (1994), *A Escola e a Mudança*, Lisboa, Escolar Editora.**
- Candeias, A., (1995), *Atitudes Face à Escola*, Dissertação de Mestrado, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade de Coimbra.**
- Correia, L., (1997), *Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares*, Porto, Porto Editora.**
- Costa, A., (1995), «20 Anos De Educação Especial», Revista *EDUCAÇÃO*, nº 10, Julho, Porto, Porto Editora, pp. 5-8**
- Costa, A., (1995), «Necessidades Educativas Especiais - Condições Favoráveis e Obstáculos À Integração», *NOESIS*, Nº 33, Jan/Mar, pp 54-61.**
- Costa, J., (1991), *Gestão Escolar - Participação. Autonomia. Projecto Educativo da Escola*, Lisboa, Texto Editora Lda, 1ª Edição.**
- Declaração de Salamanca e enquadramento da acção na área das necessidades educativas especiais*, (1994), UNESCO**
- Estevão, C., (2001), *Justiça e Educação: a justiça e a igualdade complexa na escola*, São Paulo, Cortez Editora.**

- Estrela, A., (1986), *Teoria e Prática de Observação de Classes – Uma Estratégia de Formação de Professores*, Lisboa, Instituto Nacional de Investigação Científica, 2º Edição.**
- Felgueiras, I., «As crianças com necessidades educativas especiais. Como as educar?» Revista *INOVAÇÃO*, Vol. 7, nº 1, 1994, Lisboa, Instituto de Inovação Educacional.**
- Felgueiras, I., (s/d), Notas sobre integração: PL 94-142 EUA e Warnock Report, polic.**
- Garcia, E., (1988), «Normalización e integracion», in Mayor, J., (dir) (1988), *Manual de Educación Especial*, Madrid, Anaya.**
- Ghiglione, R., e Matalon, B., (1993), *O Inquérito – Teoria e Prática*, Oeiras, Celta Editora, 2ª Edição.**
- Gonçalves, J., «A carreira das Professoras do Ensino Primário», in Nóvoa A. (ed), *Vidas de professores*, 1992, Porto, Porto Editora, pp 141 - 169.**
- Jimenez, R. B., (1993), «Uma escola para todos: A integração escolar», in Bautista, R., (Ed), (1997), *Necessidades Educativas Especiais*, Lisboa, Dinalivro, pp 21-35.**
- Leite, C., (2003), *Para uma escola curricularmente inteligente*, Porto, Edições ASA.**
- Lobrot, M., (1995), *Para que serve a escola*, Lisboa, Terramar.**
- Manjon, D. G.; Gil, J. R.; Garrido, A. A., (1993), «Adaptações curriculares», in Bautista, R., (ed) (1997), *Necessidades educativas especiais*, Lisboa, Dinalivro, pp 53-82.**
- Mantoan, M.T., (1997),. «Inclusão escolar de deficientes mentais: que formação para professores?» in MANTOAN, M.T., (org.), 1997, *A integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema*. São Paulo: Memnon; SENAC.**
- Mantoan, M.T., (2003), *Inclusão Escolar – O que é? Por quê? Como fazer?*, S. Paulo, Moderna.**
- Marchesi, A.; Coll, C.; Palacios, J., (1990), *Desarrollo psicologico y educación, III. Necesidades educativas especiales y aprendizaje escolar*, Madrid, Alianza Psicología.**
- Marques, R., (1996), «Reinventar a Escola», *NOESIS*, nº 37, Jan/Mar, pp 48-50.**
- Marques, R., (1998), *A arte de ensinar*, Lisboa, Plátano Edições Técnicas.**

- Martins, M. A., e Mendes, A. Q.**, «Evolução das conceptualizações infantis sobre a escrita», *Análise Psicológica*, 1987, 4 (V), pp 499 - 508, Lisboa, Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- Mayor, J.**, (1988), *Manual de Educación Especial*, Madrid, Anaya.
- Morgado, J.**, (2003), *Qualidade, Inclusão e Diferenciação*, ISPA, Lisboa.
- Neto, A.**, «Contextos, Processos e Conteúdos: suportes fundamentais de uma aprendizagem significativa», in **Patrício, M.** (org.), (2001), *Escola, Aprendizagem e Criatividade*, Porto, Porto Editora.
- Niza, S.**, (1981), «A Integração Educativa de Crianças Deficientes (Do Modelo Médico-Pedagógico á Psicologia da Educação)», in *Revista Psicologia*, Associação Portuguesa de Psicologia, Vol. II, nºs. 2/3, pp 151-156.
- Niza, S.**, (1996), «Necessidades Especiais de Educação: da exclusão à inclusão na escola comum», in *INOVAÇÃO*, Vol. 9, nº 1 e 2, 1996, Lisboa, Instituto de Inovação Educacional, pp 139-149.
- Peças, A.**, (1991), «Unidades de Orientação Educativa - a actualidade de uma proposta», in *NOESIS*, 1991, nº 18, Março, pp 26-29.
- Postic, M.**, (1995), *Para uma estratégia pedagógica do sucesso escolar*, Porto, Porto Editora.
- Quivy, R., e Campenhoudt, L.**, (1992), *Manual de Investigação em Ciências Sociais*, Lisboa, Gradiva, 1ª Edição.
- Raposo, N.**, (1981), *O computador e a Avaliação da Aprendizagem*, Coimbra, Coimbra Editora Lda.
- Rodrigues, D.**, «O conceito de necessidades educativas especiais e as novas metodologias em educação», in **Carvalho, A.**, (org) (1995), *Novas metodologias em educação*, Porto, Porto Editora, pp 527-548.
- Rodrigues, D.**, «A Educação e a Diferença», in **Rodrigues, D.**, (2001), *Educação e Diferença – Valores e Práticas para uma Educação Inclusiva*, Porto, Porto Editora, pp 13-34
- Sánchez, J. M.**, (1988), «Educacion Especial», *Manual de Educacion Especial*, Madrid, Anaya.
- Santiago, R.**, (1993), *Representações sociais da Escola nos Alunos, Pais e Professores no Espaço Rural*, Aveiro, Universidade de Aveiro, Tese de doutoramento.
- Silva, M.**, (1991), «Mesa Redonda», in *NOESIS*, 1991, nº 19, Abril, pp 16-22.
- Silva, M., e Tamen, M. Isabel**, *Sistema de Ensino em Portugal*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian

- Sim-Sim, I.**, (1995), «Formação Em Educação Especial: Que Evolução ?», *Revista EDUCAÇÃO*, nº 10, Julho, Porto, Porto Editora, pp. 37-43.
- Simon, J.**, (1991), *A Integração Escolar Das Crianças Deficientes*, Rio Tinto, Edições Asa.
- Soder, M.**, (1981), «Devolver o deficiente à comunidade de onde foi excluído», *Correio da Unesco*, 9, nº 8, pp 20-23.
- Teixeira, M.**, (1995), *O Professor e a Escola - perspectivas organizacionais*, Lisboa, McGraw-Hill.
- Thurler, M. G.**, (1994), «As dinâmicas de mudanças internas aos sistemas educativos: como os profissionais reflectem sobre as suas práticas.», in M. G. Thurler e P. Perrenoud, *A Escola e a Mudança*, Lisboa, Escolar Editora, pp 61 – 90.
- Tonucci, F.**, (1986), «Contributo para a definição de um modelo educativo: da escola transmissiva à escola construtiva», in *Análise Psicológica*, 1986, 1 (V), pp 169-178, Lisboa, Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- Tuckman, B.**, (2002), *Manual de Investigação em Educação*, Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa
- Vayer, P.; Roncin, C.**, (1992) , *Integração Da Criança Deficiente Na Classe*, Lisboa, Instituto Piaget.
- Verdasca, J.**, (2002), *Desempenho escolar, dinâmicas de evolução e elementos configuracionais estruturantes*, tese de doutoramento, Évora, Universidade de Évora (polic).
- Vieira, M. T. L.**, «A integração escolar - uma prática educativa», in *Revista EDUCAÇÃO*, nº 10, Julho, 1995, Porto, Porto Editora, pp 16-21.
- Wang, M.**, (1997), «Atendendo alunos com necessidades especiais: equidade e acesso», in Ainscow, M., Porter, G., e Wang, M. (1997), *Caminhos para Escolas Inclusivas*, Lisboa, Instituto de Inovação Educacional.
- Westerhout, N.**, (1994), «Mudar de atitude: uma história de sucesso», in *Fontes UNESCO*, nº 59, Junho, 1994.
- Wood, D.**, (1996), *Como as crianças pensam e aprendem*, São Paulo, Martins Fontes.

www.european-agency.org

ANEXOS

NÍVEIS DE INTEGRAÇÃO

| HIERARQUIA DE REYNOLDS (1962) | HIERARQUIA DE EVELYN DENO (1970) | HIERARQUIA DE RECURSO DO WARNOCK REPORT (1978) | HIERARQUIA DE GEARHART E WEISHANN |
|---|--|---|--|
| I - A maior parte dos problemas assumidos pela classe regular | I - Crianças em classes regulares, incluindo os "deficientes" aptos a utilizar as instalações da classe regular, com ou sem apoio médico ou terapêutico. | I - ensino a tempo inteiro em classe regular com apoio. | I - Colocação em classe regular, sem apoio. |
| II - Classe regular com consulta ou consultadoria. | II - Frequência de classes regulares com serviços ou apoios educativos. | II - Ensino numa classe regular com períodos de ensino numa classe especial com apoios. | II - Colocação em classe regular, com orientação de um professor especializado. |
| III - Classe regular com tratamento ou ensino extra. | III - Classe especial a tempo parcial | III - Ensino em classe especial, com períodos de frequência de classe regular e participação total na vida da comunidade e nas actividades extra-escolares de classe regular. | III - Colocação em classe regular, com recursos a materiais especiais e orientação de professor especializado. |
| IV - Classe regular mais classe de apoio. | IV - Classe especial a tempo completo. | IV - Ensino a tempo total numa classe especial, mantendo contactos sociais com a escola regular. | IV - Colocação em classe regular com apoio itinerante de professor especializado. |
| V - Classe especial a tempo parcial | V - Centros especiais | V - Ensino numa escola especial com aulas partilhadas com a escolar regular vizinha. | V - Colocação em classe regular com frequência de sala de apoio. |
| VI - Classe especial a tempo inteiro | VI - Centros de dia | VI - Ensino a tempo total numa "escola de dia", mantendo contactos sociais com uma escola regular. | VI - Colocação dividida entre a classe regular e a classe especial. |
| VII - Externatos especiais (Special day School) | VII - Ensino no hospital ou no domicílio | VII - Ensino a tempo inteiro numa escola especial em internato, com contactos sociais com a escola regular. | VII - Classe especial na escola regular. |
| VIII - Internatos | VIII - Não inclusão no sistema de ensino (cuidados médicos e de saúde com supervisão) | VII - Ensino a curto prazo em hospitais e outros estabelecimentos. | VIII - Classe especial em regime de externato numa escola especial. |
| IX - Escola nos hospitais | - | IX - Ensino a curto prazo em hospitais e outros estabelecimentos | IX - Hospital / Centro de dia. |
| X - Hospitais e centros de tratamento | - | - Ensino domiciliário. | X - Escola especial em regime de internato. |

Colega:

Venho pedir a sua colaboração num trabalho que tem como objectivo aprofundar o conhecimento sobre representações e atitudes dos professores sobre a inclusão de crianças com necessidades educativas especiais e o seu atendimento em estruturas regulares de ensino, bem como as suas motivações, desmotivações e necessidades.

Como sabe, a Lei de Bases do Sistema Educativo determina de forma inequívoca a integração em escolas regulares, de crianças com necessidades educativas especiais (N.E.E.), terminologia que após a Declaração de Salamanca passou a dar lugar a **escola inclusiva**, no sentido de escola para todos.

O anonimato será respeitado relativamente a todos os docentes que colaborem neste trabalho.

1. - Idade _____

2. Sexo } Masculino
Feminino

3. Anos de serviço _____

4. - Escola onde presta serviço } 4.1. - Localização *aldeia* *vila* *cidade*
(Assinale com uma cruz a sua situação)

4.2. - N° de Docentes

5. - Anos de serviço nesta escola (*incluindo o actual*) -

6. - É professor(a) (*assinale com uma cruz a sua situação*) do quadro da escola.....
do quadro distrital.....
contratado.....

7. - Número de Escolas em que já leccionou -

8. - Se é professor(a) do quadro da escola, pensa concorrer para mudar de escola?
(*assinale com uma cruz a sua intenção*) sim
não

8.1. - Se não é professor(a) do quadro da escola e dependesse de si, no próximo ano
(*assinale com uma cruz a opção que corresponde à sua posição*)

permaneceria na mesma escola.....
procuraria mudar de escola.....

9. - Qual é a sua formação profissional de base ? _____

9.1 - Em que ano a terminou ? _____

10. - Que outra(s) formação(ões) obteve (refira a duração e conclusão de cada) _____

11. - Já trabalhou em anos anteriores com alunos com N.E.E. ? $\left. \begin{array}{l} \text{Sim} \\ \text{Não} \end{array} \right\} \square$

12. - Quantos alunos com N.E.E. tem na(s) sua(s) turma(s) ? _____

12.1. - Refira o(s) tipo(s) de deficiência ou N.E.E. existentes nos alunos da(s) sua(s) turma(s):

Deficiência motora.....

Deficiência auditiva severa.....

Deficiência auditiva profunda.....

Deficiência visual (visão reduzida).....

Deficiência visual (cegueira).....

Deficiência mental grave.....

Deficiência mental ligeira.....

Perturbações de linguagem.....

Perturbações de comportamento.....

Distúrbios emocionais.....

Atraso de desenvolvimento.....

Outro.....

Qual ? _____

13. - Quando planifica, pensa e tem em conta as crianças com N.E.E. ? $\left. \begin{array}{l} \text{Sim} \\ \text{Não} \end{array} \right\} \begin{array}{l} \square \\ \square \end{array}$

14. - Numa escala de 1 a 7, onde se posiciona face ao apoio que presta aos seus alunos com N.E.E. ? (assinale com uma cruz num só quadrado)

| | | | | | | |
|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

- 1 = nenhum apoio
- 2 = pouquíssimo apoio
- 3 = pouco apoio
- 4 = algum apoio
- 5 = muito apoio
- 6 = muitíssimo apoio
- 7 = todo o apoio

15. - Sente-se preparado para a promoção do sucesso da **escola inclusiva**?

| | |
|----------------------------|--------------------------|
| A - Muito..... | <input type="checkbox"/> |
| B - Razoavelmente..... | <input type="checkbox"/> |
| C - Insuficientemente..... | <input type="checkbox"/> |
| D - Nada..... | <input type="checkbox"/> |

16. - Se respondeu **Insuficientemente** ou **Nada**, indique a forma de ultrapassar as dificuldades:
(assinale só uma)

| | |
|---|--------------------------|
| A) Mais e melhor informação..... | <input type="checkbox"/> |
| B) Mais formação específica..... | <input type="checkbox"/> |
| C) Mais contacto directo com crianças com necessidades educativas especiais.... | <input type="checkbox"/> |
| D) Colocação de um professor de apoio..... | <input type="checkbox"/> |
| E) Acabar com a escola inclusiva..... | <input type="checkbox"/> |

17. - Acredita no princípio da inclusão de crianças com N.E.E. em estruturas regulares de ensino?

| | |
|--|--------------------------|
| A) - Muito, e nas actuais condições é claramente possível..... | <input type="checkbox"/> |
| B) - Acredito sinceramente, embora na prática, com as condições que temos nas escolas, esteja muito longe de ser conseguido..... | <input type="checkbox"/> |
| C) - Já acreditei mais, pois pelas experiências que tenho tido, começo a colocar algumas reservas..... | <input type="checkbox"/> |
| D) - Nada..... | <input type="checkbox"/> |

18. - Na sua perspectiva, quais são os objectivos da escola inclusiva ?
(indique um e só um, o que considerar mais relevante)

- A) - Beneficiar de uma formação geral e profissional, favorecendo a autonomia.....
 - B) - Permitir aos pais uma verdadeira escolha em matéria de educação.....
 - C) - Favorecer a inserção social.....
 - D) - Outra.....
- Se indicou "Outra", diga qual
-

19. - Dos seguintes, quais são os factores que considera como motivadores da escola inclusiva ?
(Indique-os por ordem de importância, assinalando com 1 o que considera mais importante)

- A) Aceitação das crianças com N.E.E. pelos outros alunos.....
 - B) Atitude do pessoal (docente e não docentes) da escola.....
 - C) Formação dos docentes sobre as características das diferentes necessidades
educativas específicas dos alunos.....
 - D) Atitude dos pais das crianças com N.E.E.....
 - E) Outro.....
- Se indicou "Outro" em 1º lugar, diga qual
-

20. - Dos seguintes, quais são os factores que considera como inibidores da escola inclusiva?
(Indique-os por ordem de importância, assinalando com 1 o que considera mais importante)

- A) O tipo de deficiência ou de N.E.E.....
- B) Falta de formação
- C) Não colocação de professor de apoio.....
- D) A atitude do pessoal da escola.....
- E) Incapacidade de individualizar o ensino.....
- F) Número de alunos na turma.....

21. - Se considera que o tipo de deficiência constitui um obstáculo à escola inclusiva, assinale um máximo de três situações.

| | | | |
|---------------------------------|--------------------------|---|--------------------------|
| Deficiência motora..... | <input type="checkbox"/> | Distúrbios emocionais..... | <input type="checkbox"/> |
| Deficiência mental..... | <input type="checkbox"/> | Deficiência auditiva (acuidade auditiva reduzida).... | <input type="checkbox"/> |
| Deficiência mental ligeira..... | <input type="checkbox"/> | Deficiência auditiva (surdez)..... | <input type="checkbox"/> |
| Perturbações de linguagem | <input type="checkbox"/> | Deficiência visual (visão reduzida)..... | <input type="checkbox"/> |
| Perturbações de comportamento.. | <input type="checkbox"/> | Deficiência visual (cegueira)..... | <input type="checkbox"/> |

22. - Que características de uma criança com N.E.E. considera poderem favorecer a integração ?
 (indique um máximo de três)

Criatividade.....

Tipo de deficiência.....

Nível de atenção.....

Grau de compreensão.....

Velocidade de raciocínio....

Afectividade.....

Comportamento.....

23. - Que características considera poderem ser de natureza a dificultar a integração ?
 (assinale um máximo de três)

Criatividade.....

Tipo de deficiência.....

Nível de atenção.....

Grau de compreensão.....

Velocidade de raciocínio....

Afectividade.....

Comportamento.....

24.- Na sua Escola existem professores de apoio educativo?

} sim

} não

25. – Que tipo de articulação é desenvolvido entre si e o professor de apoio educativo?

(Indique-os por ordem de frequência, assinalando com 1 o mais frequente)

- Planificamos em conjunto.....
- Analisamos a evolução da criança/jovem informalmente,
- Temos reuniões periódicas de avaliação dos resultados.....
- O docente de apoio educativo é que faz o Programa Educativo Individual do aluno, e o implementa.....
- Não há articulação.....

Há opiniões diversas sobre *a inclusão* das crianças com N.E.E. em estruturas regulares.

Dê-nos a sua opinião, posicionando-se relativamente a cada uma das afirmações seguintes.

(Em cada caso, assinale apenas uma hipótese)

1 = concordo inteiramente

2 = concordo

3 = não concordo nem discordo

4 = discordo

5 = discordo inteiramente

26. - “As crianças consideradas normais são mais criativas do que as crianças com N.E.E.”.....

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| | | | | |

27. - “Geralmente os professores esperam menos respostas por parte dos alunos com N. E. E.”.....

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| | | | | |

28. - “O contacto entre alunos com N. E. E. e alunos normais é prejudicial para ambos.”.....

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| | | | | |

29. - “Só professores com formação especializada é que devem trabalhar directamente com os alunos com N.E.E.”.....

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| | | | | |

30. - “As crianças com N. E. E. vão ter mais dificuldade em obter e manter um bom rendimento escolar.”.....

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| | | | | |

31. - “Os professores têm a tendência de, por compaixão, atribuir melhores classificações que as devidas, aos alunos com N. E. E.”.....
- | | | | | |
|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
32. - “A atenção extra que requer uma criança com N. E. E. irá prejudicar toda a turma.”.....
- | | | | | |
|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
33. - “As crianças com N.E.E. devem estar em salas próprias, partilhando os recreios e as festas escolares.”
- | | | | | |
|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
34. - “A Inclusão provoca a diminuição do nível académico da Escola.”.....
- | | | | | |
|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
35. - “A educação das crianças com N.E.E. deve constituir um sistema à margem e separado do sistema regular de educação”.....
- | | | | | |
|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
36. - “Na maior parte dos casos, o aluno com N.E.E. encontra na escola regular o meio adequado ao seu desenvolvimento.....
- | | | | | |
|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

- 37 - É a favor da escola inclusiva ?
- | | | |
|---|-----|--------------------------|
| } | Sim | <input type="checkbox"/> |
| | Não | <input type="checkbox"/> |

Justifique, por favor:

Muito Obrigado !

GUIÃO DO ESPECIALISTA EM EDUCAÇÃO PARA AVALIAÇÃO DO PRÉ-QUESTIONÁRIO

Nome - _____

Formação: _____

Exmo. Sr.(a)

Estamos a realizar um estudo que tem por objectivo procurar conhecer as percepções e as atitudes dos professores e educadores de infância relativamente ao paradigma de escola inclusiva, bem como o tipo de respostas de que os alunos diferentes beneficiam nos estabelecimentos do sistema regular de educação/ensino.

Para tal, solicitamos a sua colaboração, no sentido do aperfeiçoamento do questionário que estamos a construir para o efeito.

Comece por ler atentamente o questionário em anexo, tendo em conta que se destina a ser respondido por educadores de infância e por professores dos três ciclos do ensino básico. De seguida, procure responder a todas as questões que se seguem.

1. Em sua opinião, os docentes a quem se dirige o questionário responderão facilmente a todas as questões?

2. Considera os itens facilmente compreensíveis?

3. Considera que a linguagem utilizada é acessível e adequada?

4. Algum item lhe parece ambíguo ou lhe tenha suscitado dúvidas ou incertezas acerca do seu significado?

5. Considera que os aspectos importantes dos itens estão formulados de forma objectiva, ou seja, aquilo a que se referem é óbvio?

6. Parece-lhe que alguns dos itens poderão induzir os docentes a responder de acordo com o que eles pensam que se espera deles?

7. Gostaria de aludir algumas sugestões?

Obs.

OBRIGADO PELA COLABORAÇÃO!

GUIÃO DO DOCENTE PARA AVALIAÇÃO DO PRÉ-QUESTIONÁRIO

Nome: _____

Formação: _____

Exmo. Sr.(a)

Estamos a realizar um estudo que tem por objectivo procurar conhecer as percepções e as atitudes dos professores e educadores de infância relativamente ao paradigma de escola inclusiva, bem como o tipo de respostas de que os alunos diferentes beneficiam nos estabelecimentos do sistema regular de educação/ensino.

Para tal, solicitamos a sua colaboração, no sentido do aperfeiçoamento do questionário que estamos a construir para o efeito.

Gostaríamos que desse a sua opinião relativamente ao questionário que acabou de preencher. Para tal, assinale com um (X) o quadrado que melhor corresponder à sua opinião. Pode ainda acrescentar alguma sugestão que entenda útil ou pertinente, nas linhas que se seguem a cada questão.

1. Compreendeu todas as questões logo após a sua leitura, ou seja, não sentiu dificuldade em perceber o que pretendiam?

SIM

NÃO

Se respondeu *NÃO*, refira quais as questões que lhe pareceram menos claras:

2. Considera que a linguagem utilizada nas questões é acessível?

SIM

NÃO

Se respondeu **NÃO**, refira quais as questões em que considera a linguagem pouco acessível:

3. Encontrou algumas questões ambíguas, ou seja, teve dúvidas ou incertezas acerca do significado de alguma questão?

SIM

NÃO

Se respondeu **SIM**, indique, por favor, as questões onde isso aconteceu:

4. Em sua opinião, os aspectos importantes das questões estão colocados de forma objectiva, ou seja, percebe-se facilmente aquilo a que se referem?

SIM

NÃO

Se respondeu **NÃO**, indique as questões onde teve dúvidas:

OBRIGADO PELA COLABORAÇÃO!

Representações sobre a diferença e o atendimento a crianças com necessidades educativas especiais em estruturas regulares de educação/ensino

Colega:

Venho pedir a sua colaboração num trabalho que tem como objectivo aprofundar o conhecimento sobre representações e atitudes dos professores sobre a inclusão de crianças com necessidades educativas especiais e o seu atendimento em estruturas regulares de ensino, bem como as suas motivações, desmotivações e necessidades.

Como sabe, a Lei de Bases do Sistema Educativo determina de forma inequívoca a integração em escolas regulares, de crianças com necessidades educativas especiais (N.E.E.), terminologia que após a Declaração de Salamanca passou a dar lugar a **escola inclusiva**, no sentido de escola para todos.

Peço-lhe que responda com toda a abertura a este questionário, que demora cerca de 15 minutos a preencher.

O anonimato será respeitado relativamente a todos os docentes que colaborem neste trabalho.

1. - Idade _____
2. Sexo } Masculino
Feminino
3. Anos de serviço _____
4. - Escola onde presta serviço } 4.1. - Localização *aldeia* *vila* *cidade*
(Assinale com uma cruz a sua situação)
4.2. - N° de Docentes
5. - Anos de serviço nesta escola (*incluindo o actual*) -
6. - É professor(a) (*assinale com uma cruz a sua situação*) do quadro da escola.....
do quadro distrital.....
contratado.....
7. - Número de Escolas em que já leccionou -
8. - Se é professor(a) do quadro da escola, pensa concorrer para mudar de escola?
(*assinale com uma cruz a sua intenção*) sim
não

8.1. - Se não é professor(a) do quadro da escola e dependesse de si, no próximo ano
(assinale com uma cruz a opção que corresponde à sua posição)

permaneceria na mesma escola.....
procuraria mudar de escola.....

9. - Qual é a sua formação profissional de base ? _____

9.1 - Em que ano a terminou ? _____

10. - Que outra(s) formação(ões) obteve (refira a duração e conclusão de cada) _____

11. - Distância da residência à escola } em tempo: _____ minutos
} em quilómetros _____

12. - Já trabalhou em anos anteriores com alunos com N.E.E. ? } Sim
} Não

13. - Quantos alunos com N.E.E. tem na(s) sua(s) turma(s) ? _____

13.1. - Refira o(s) tipo(s) de deficiência ou N.E.E. existentes nos alunos da(s) sua(s) turma(s):

Deficiência motora.....
Deficiência auditiva severa.....
Deficiência auditiva profunda.....
Deficiência visual (visão reduzida).....
Deficiência visual (cegueira).....
Deficiência mental grave.....
Deficiência mental ligeira.....
Perturbações de linguagem.....
Perturbações de comportamento.....
Distúrbios emocionais.....
Atraso de desenvolvimento.....
Outro.....

Qual ? _____

14. - Se tem alunos com N.E.E. na sua turma, foi porque:

assim escolheu.....

assim foi imposto.....

15. - Quando planifica, pensa e tem em conta as crianças com N.E.E. ?

Sim

Não

16. - Numa escala de 1 a 7, onde se posiciona face ao apoio que presta aos seus alunos com N.E.E. ? (*assinale com uma cruz num só quadrado*)

1 2 3 4 5 6 7

| | | | | | | |
|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|

- 1 = nenhum apoio
- 2 = pouquíssimo apoio
- 3 = pouco apoio
- 4 = algum apoio
- 5 = muito apoio
- 6 = muitíssimo apoio
- 7 = todo o apoio

17. - Sente-se preparado para a promoção do sucesso da **escola inclusiva**?

A - Muito.....

B - Razoavelmente.....

C - Insuficientemente.....

D - Nada.....

18. - Se respondeu **Insuficientemente** ou **Nada**, indique a forma de ultrapassar as dificuldades:
(*assinale só uma*)

A) Mais e melhor informação.....

B) Mais formação específica.....

C) Mais contacto directo com crianças com necessidades educativas especiais.....

D) Colocação de um professor de apoio.....

E) Acabar com a escola inclusiva.....

19. - Acredita no princípio da inclusão de crianças com N.E.E. em estruturas regulares de ensino?

- A) - Muito, e nas actuais condições é claramente possível.....
- B) - Acredito sinceramente, embora na prática, com as condições que temos nas
escolas, esteja muito longe de ser conseguido.....
- C) - Já acreditei mais, pois pelas experiências que tenho tido, começo
a colocar algumas reservas.....
- D) - Nada.....

20. - Na sua perspectiva, quais são os objectivos da escola inclusiva ?

(indique um e só um, o que considerar mais relevante)

- A) - Beneficiar de uma formação geral e profissional, favorecendo a autonomia....
- B) - Permitir aos pais uma verdadeira escolha em matéria de educação.....
- C) - Favorecer a inserção social.....
- D) - Outra.....
- Se indicou “Outra”, diga qual
-

21. - Dos seguintes, quais são os factores que considera como motivadores da escola inclusiva ?

(Indique-os por ordem de importância, assinalando com 1 o que considera mais importante)

- A) Aceitação das crianças com N.E.E. pelos outros alunos.....
- B) Atitude do pessoal (docente e não docentes) da escola.....
- C) Formação dos docentes sobre as características das diferentes necessidades
educativas específicas dos alunos.....
- D) Atitude dos pais das crianças com N.E.E.....
- E) Outro.....
- Se indicou “Outro” em 1º lugar, diga qual
-

22. - Dos seguintes, quais são os factores que considera como inibidores da escola inclusiva?

(Indique-os por ordem de importância, assinalando com 1 o que considera mais importante)

- | | |
|---|--------------------------|
| A) O tipo de deficiência ou de N.E.E..... | <input type="checkbox"/> |
| B) Falta de formação | <input type="checkbox"/> |
| C) Não colocação de professor de apoio..... | <input type="checkbox"/> |
| D) A atitude do pessoal da escola..... | <input type="checkbox"/> |
| E) Incapacidade de individualizar o ensino..... | <input type="checkbox"/> |
| F) Número de alunos na turma..... | <input type="checkbox"/> |

23. - Se considera que o tipo de deficiência constitui um obstáculo à escola inclusiva, assinale um máximo de três situações.

- | | | | |
|---------------------------------|--------------------------|---|--------------------------|
| Deficiência motora..... | <input type="checkbox"/> | Distúrbios emocionais..... | <input type="checkbox"/> |
| Deficiência mental..... | <input type="checkbox"/> | Deficiência auditiva (acuidade auditiva reduzida).... | <input type="checkbox"/> |
| Deficiência mental ligeira..... | <input type="checkbox"/> | Deficiência auditiva (surdez)..... | <input type="checkbox"/> |
| Perturbações de linguagem | <input type="checkbox"/> | Deficiência visual (visão reduzida)..... | <input type="checkbox"/> |
| Perturbações de comportamento.. | <input type="checkbox"/> | Deficiência visual (cegueira)..... | <input type="checkbox"/> |

24. - Que características de uma criança com N.E.E. considera poderem favorecer a integração ?

(indique um máximo de três)

- | | |
|------------------------------|--------------------------|
| Criatividade..... | <input type="checkbox"/> |
| Tipo de deficiência..... | <input type="checkbox"/> |
| Nível de atenção..... | <input type="checkbox"/> |
| Grau de compreensão..... | <input type="checkbox"/> |
| Velocidade de raciocínio.... | <input type="checkbox"/> |
| Afectividade..... | <input type="checkbox"/> |
| Comportamento..... | <input type="checkbox"/> |

25. - Que características considera poderem ser de natureza a dificultar a integração ?

(assinale um máximo de três)

- Criatividade.....
- Tipo de deficiência.....
- Nível de atenção.....
- Grau de compreensão.....
- Velocidade de raciocínio.....
- Afectividade.....
- Comportamento.....

26.- Na sua Escola existem professores de apoio educativo?

- } sim
- } não

27. – Que tipo de articulação é desenvolvido entre si e o professor de apoio educativo?

(Indique-os por ordem de frequência, assinalando com 1 o mais frequente)

- Planificamos em conjunto.....
- Analisamos a evolução da criança/jovem informalmente,
- Temos reuniões periódicas de avaliação dos resultados.....
- O docente de apoio educativo é que faz o Programa Educativo Individual do aluno, e o implementa.....
- Não há articulação.....

Há opiniões diversas sobre **a inclusão** das crianças com N.E.E. em estruturas regulares.

Dê-nos a sua opinião, posicionando-se relativamente a cada uma das afirmações seguintes.

(Em cada caso, assinale apenas uma hipótese)

- 1 = concordo inteiramente
- 2 = concordo
- 3 = não concordo nem discordo
- 4 = discordo
- 5 = discordo inteiramente

28. - “As crianças consideradas normais são mais criativas do que as crianças com N.E.E.”.....

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| | | | | |
29. - “Geralmente os professores esperam menos respostas por parte dos alunos com N. E. E.”.....

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| | | | | |
30. - “O contacto entre alunos com N. E. E. e alunos normais é prejudicial para ambos.”.....

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| | | | | |
31. - “Só professores com formação especializada é que devem trabalhar directamente com os alunos com N.E.E.”.....

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| | | | | |
32. - “As crianças com N. E. E. vão ter mais dificuldade em obter e manter um bom rendimento escolar.”.....

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| | | | | |
33. - “A escola deve assumir toda a responsabilidade na educação das crianças com N. E. E. em idade escolar.”.....

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| | | | | |
34. - “Os professores têm a tendência de, por compaixão, atribuir melhores classificações que as devidas, aos alunos com N. E. E.”.....

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| | | | | |
35. - “A atenção extra que requer uma criança com N. E. E. irá prejudicar toda a turma.”.....

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| | | | | |
36. - “ A inclusão «obriga» os professores a pensar mais sobre como ensinam”

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| | | | | |
37. - “As crianças com N.E.E. devem estar em salas próprias, partilhando os recreios e as festas escolares.”

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| | | | | |
38. - “A Inclusão provoca a diminuição do nível académico da Escola.”.....

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| | | | | |
39. - “A educação das crianças com N.E.E. deve constituir um sistema à margem e separado do sistema regular de educação”.....

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| | | | | |

40. – “Na maior parte dos casos, o aluno com N.E.E. encontra na escola regular o meio adequado ao seu desenvolvimento.....”

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| | | | | |

41 - É a favor da escola inclusiva ?

| | | |
|---|-----|--|
| } | Sim | |
| | Não | |

Justifique, por favor:

Muito Obrigado !