



UNIVERSIDADE DE ÉVORA

ESCOLA DE CIÊNCIAS SOCIAIS

Mestrado em Educação Especial

Domínio Cognitivo e Motor

Especialização em Educação Especial

Dissertação

Salas de aula inclusivas: O processo inclusivo da criança e jovens portadores de deficiência mental no segundo e terceiro ciclos do Ensino Básico

Paula Maria Varela Pastor Escada

Orientadora:

Professora Doutora: Graça Santos

Co-Orientador:

Professor Doutor: Paulo Cardoso

“Esta Dissertação inclui as críticas e sugestões feitas pelo Júri”

julho de 2012



Mestrado em Educação Especial

Domínio Cognitivo e Motor

Especialização em Educação Especial

Dissertação

Salas de aula inclusivas: O processo inclusivo da criança e jovens portadores de deficiência mental no segundo e terceiro ciclos do Ensino Básico

Paula Maria Varela Pastor Escada



Orientadora:

Professora Doutora: Graça Santos

Co-Orientador:

Professor Doutor: Paulo Cardoso

“Esta Dissertação inclui as críticas e sugestões feitas pelo Júri”

julho de 2012

Dedicatória

Esta dissertação é dedicada às pessoas mais especiais da minha vida:

À minha mãe Ricardina, pois se não fosse o seu amor, persistência, sabedoria, que mesmo não sabendo ler nem escrever, nem percebendo muito bem o que andava a fazer, sempre respeitou as minhas escolhas e me deu espaço para ser eu mesma. Se não fosse ela eu não tinha construído nem chegado ao fim deste percurso.

Aos meus filhos Bernardo, Carolina e Tiago, pelo que cada um tem de especial, por serem eles as estrelas que me guiam e dão força para seguir em frente nos meus ideais, mesmo quando pensamos que já não conseguimos caminhar mais.

Agradecimentos

Chegado este momento, emerge um sentimento de satisfação, de vencedora, de dever cumprido. Foi um percurso difícil de realizar, de organizar, entre múltiplos papéis que temos de desempenhar ao longo das nossas vidas. Foi um percurso um pouco solitário por vezes, em que nos sentimos perdidos no espaço e no tempo, no entanto, se não fosse o apoio e ajuda dos outros, não conseguiríamos chegar até aqui. Por esta razão, e porque necessitamos sempre dos outros queremos agradecer a todos aqueles que fizeram parte deste percurso:

À Professora Doutora Graça Santos, orientadora desta dissertação, pela oportunidade que nos deu de aprender e ensinar a aprender, pelas palavras de conforto, pela ajuda preciosa quando dizíamos que já não conseguíamos escrever, nem pensar, pela sua presença, persistência e sabedoria, o nosso agradecimento;

Ao Professor Doutor Paulo Cardoso, co-orientador desta dissertação, pela paciência, persistência, disponibilidade a caminho do SPSS e da metodologia;

À Doutora Lurdes Brito, minha amiga e Directora da Escola, pela sua confiança, disponibilidade, profissionalismo, compreensão e carinho manifestado, sem ela não teria sido possível realizar esta dissertação;

A todos os encarregados de educação e aos alunos por terem tornado possível esta aventura;

A todos os professores que preencheram os questionários e aos quais eu ocupei algumas aulas para aplicação dos instrumentos necessários;

Aos meus alunos, aqueles tão especiais que desde início caminharam a meu lado que foi também um pouco de alguns, um especial obrigado por me terem sempre dado força e acompanhado;

Às minhas colegas de mestrado, pela colaboração e partilha, pela amizade que ficou;

Aos meus amigos, Paula e João, à minha prima Helga, um especial obrigada pela ajuda preciosa, por caminharem a meu lado, pelas palavras de conforto, pela amizade, pela partilha de saberes e de experiências, pelas noitadas embebidas em livros, artigos e afins;

À minha família, aos meus pais, à minha irmã, aos meus filhos, ao meu marido, agradeço o apoio, as palavras de conforto e todo o carinho demonstrado. Peço desculpa, pelas minhas ausências, por não ter partilhado todos os momentos em família;

Aos meus colegas e amigos, Rosa, Helena, Sérgio, Isabel, Cidália, Celeste e Ana, que estiveram mais próximo, por motivos e circunstâncias variadas;

Finalmente um agradecimento à minha amiguinha Madalena que me conduziu até ao mestrado e a todos os que embora não sendo citados, contribuíram também, para a consecução deste projecto nas suas diferentes etapas.

Um especial obrigado a todos os que me fizeram acreditar que conseguia chegar ao fim de mais uma etapa.

Título:

Salas de aula inclusivas: O processo inclusivo da criança e jovem portador de deficiência mental no segundo e terceiro ciclos do Ensino Básico.

Resumo

A presente dissertação teve como ponto de partida averiguar qual a percepção que os professores têm, acerca do tipo de relacionamento que estabelecem com os alunos portadores de deficiência mental, em sala de aula, quanto às dimensões de conflito, proximidade e de dependência. Foi aplicada a escala de - STRS (*Student Teacher-Relationships Scale*), desenvolvida por Pianta (1996). Para verificar o lugar que a criança/jovem portador de deficiência mental ocupa no grupo, aplicou-se uma técnica sociométrica. Foram aplicados a 14 professores do ensino regular 288 questionários, correspondentes ao número de alunos envolvidos e 14 aos professores de ensino especial, a técnica sociométrica foi aplicada a 242 alunos. Os resultados evidenciam uma relação mais conflituosa, de proximidade e de dependência por parte do professor de ensino especial comparativamente ao professor do ensino regular. Relativamente aos resultados da técnica sociométrica, estes evidenciam atitudes pautadas pela rejeição e indiferença, comparativamente a atitudes de aceitação.

Palavras - Chave - Educação, Inclusão, Deficiência Mental, Necessidades Educativas Especiais, Relações Inter-Pessoais.

Title:

Inclusive classrooms: The process of inclusion of children and youths with mental retardation in the 2nd and 3rd cycle of basic education

ABSTRACT

This work had as its starting point to ascertain the perception that teachers have about the type of relationship they establish with students with mental disabilities in the classroom, as for the dimensions of conflict, closeness and dependency. The STRS scale (Student-Teacher Relationships Scale), developed by Pianta (1996), has been applied. To check the place that the child/youth with mental disability occupies in the group, we applied a sociometric technique. 288 questionnaires were applied to 14 regular teachers, corresponding to the number of students involved and 14 to the special education teachers, the sociometric technique was applied to the full 242 students. The results show a more conflictuous relationship, of proximity and dependence by the special education teacher compared to regular education teachers. As for the results of the sociometric technique, they show attitudes guided by rejection and indifference, as compared to attitudes of acceptance.

Keywords – Education, Inclusion, Mental Retardation, Special Education Needs, Interpersonal Relationships.

ÍNDICE GERAL

Dedicatória	ii
Agradecimentos	iii
Resumo	v
Abstract	vi
Índice Geral	vii
Índice de Quadros.....	x
Índice de Tabelas.....	x
Índice de gráficos.....	xi
Introdução.....	1
PARTE I – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	3
I - Educação inclusiva.....	3
1.1.Evolução histórica da perspectiva inclusiva.....	3
1.2.Educação currículo e aprendizagem em educação inclusiva.....	8
1.3.Relacionamentos em sala de aula inclusiva.....	21
1.3.1.Clima em sala de aula inclusiva.....	21
1.3.2.Relações interpessoais entre professor alunos.....	25
1.3.3.Relações entre pares.....	30
2 - A Deficiência mental.....	37
2.1.Evolução histórica, construção de conceitos.....	37
2.2. Etiologia da deficiência mental.....	40
2.2.1.Causas ou factores intrínsecos ao indivíduo.....	40
2.2.2. Causas ou factores extrínsecos ao indivíduo.....	41

2.3. Características das crianças/jovens com deficiência mental.....	42
2.4.Aspectos educativos e a criança/jovem deficiente mental.....	45
3 – A inclusão da criança/jovem deficiente mental em sala de aula inclusiva.....	51
3.1.Necessidades e estratégias de aprendizagem.....	51
3.2.Inclusão da criança/jovem em sala de aula regular.....	56
PARTE II - Estudo empírico.....	61
4 - Método.....	61
4.1. Objectivos do estudo.....	61
4.2. Participantes.....	63
4.3.Medidas.....	65
4.3.1. <i>Student Teacher – Relationships Scale – STRS.....</i>	66
4.3.2.Descrição da técnica de sociometria.....	68
4.4.Procedimentos.....	69
5 - Resultados.....	72
5.1.Estudo das características psicométricas - <i>Student Teacher – Relationships Scale –STRS.....</i>	72
5.1.1. Estrutura factorial da escala.....	72
5.1.2. Estudo comparativo da estrutura factorial original e da estrutura factorial obtida.....	74
5.1.3.Estudo da precisão da escala – Alfa de Cronbach.....	75
5.2.Estudo das diferenças entre grupos.....	76

5.2.1. Estudo das diferenças – relação professor/aluno.....	76
5.2.2. Estudo das diferenças entre pares.....	80
6 - Discussão dos resultados.....	89
7- Conclusões.....	96
Referências bibliográficas.....	101
Legislação consultada.....	113
Anexos.....	115
Anexo I – <i>Student Teacher – Relationships Scale – (STRS : Pianta, 1996)</i>	117
Anexo II – STRS – adaptada (Sardinha & Santos (2010).....	119
Anexo III – Técnica de sociometria – folha de resposta.....	123
Anexo IV – Pedido de autorização às escolas para a realização do estudo.....	125
Anexo V – Autorização concedida por parte da direcção da escola.....	127
Anexo VI – <i>A Student Teacher – Relationships Scale – STRS, traduzida por Escada, Sampaio, Reis & Santos (2010).....</i>	129
Anexo VII – Pedido de autorização aos encarregados de educação para a participação dos seus educandos no estudo.....	134
Anexo VIII – Análise factorial exploratória da STRS.....	136
Anexo IX – Distribuição de resultados ao nível dos itens da escala de STRS aplicada aos professores do ensino regular.....	139
Anexo X – Distribuição de resultados ao nível dos itens da escala de STRS aplicada aos professores do ensino regular e do ensino especial	141

Índice de quadros

Quadro 1 – Factores intrínsecos da DM.....	41
Quadro 2 – Factores extrínsecos da DM.....	41
Quadro 3 – Caracterização dos alunos participantes	63
Quadro 4 – Ano de escolaridade dos alunos participantes.....	63
Quadro 5 – Horas de acompanhamento por parte do professor do ensino especial ao aluno com deficiência mental.....	65

Índice de tabelas

Tabela 1 – KMO e Teste de Esfericidade de Bartlet.....	73
Tabela 2 – Matriz de factores rodados das versões Norte Americanas (Pianta) e no nosso estudo.....	74
Tabela 3 – Coeficiente de precisão α de Cronbach para cada subescala.....	75
Tabela 4 – Análise descritiva face à representação professor do ensino regular em relação aos alunos, a nível de conflito, proximidade e dependência	77
Tabela 5 – Análise descritiva para o tipo de relacionamento do professor de ensino regular e do ensino especial face ao aluno com deficiência mental.....	78
Tabela 6 – Análise descritiva do relacionamento entre pares na sala de aula e no recreio.....	82
Tabela 7 – Análise de frequências do relacionamento entre pares na sala de aula (rejeição, indiferença e aceitação)	84
Tabela 8 – Análise de frequências do relacionamento entre pares no recreio (rejeição, indiferença e aceitação)	86

Índice de gráficos

Gráfico 1

Atitudes de rejeição, indiferença e aceitação do(a) aluno(a) deficiente mental em sala de aula, para cada turma..... 85

Gráfico 2

Atitudes de rejeição, indiferença e aceitação do(a) aluno(a) deficiente mental no recreio, para cada turma..... 87

Gráfico 3

Representação das atitudes de rejeição, indiferença e aceitação dos alunos do segundo ciclo face ao colega deficiente mental, em sala de aula 88

Gráfico 4

Representação das atitudes de rejeição, indiferença e aceitação dos alunos do terceiro ciclo face ao colega deficiente mental, em sala de aula 88

Introdução

O objectivo da educação consiste em tornarmo-nos conscientes da realidade daqueles que nos são semelhantes, considerá-los indivíduos, seres universais e únicos e não como meros protagonistas da sua própria vida. O contexto escolar surge como local privilegiado para a descoberta de si e do outro, de onde emerge a heterogeneidade de alunos, de relacionamentos entre a comunidade educativa. É a experiência de cada um, de cada pessoa em interacção que os liga e permite comunicar, quer pelas diferenças, quer pelas semelhanças. Neste contexto, o papel do professor é crucial na promoção de uma escola inclusiva, onde a equidade educativa, a igualdade de oportunidades, a cooperação e inter-ajuda, deverão ser uma constante.

Sentindo enquanto professora e enquanto pessoa um deslumbramento pelos que nos parecem especiais, pela diversidade de cores que constituem a escola, tornou-se pertinente reflectir se os nossos relacionamentos com os alunos e se os relacionamentos entre estes, são favoráveis ou não à inclusão de todos. Foi neste cenário, rico em diversidade e em interacções pessoais, que decorreu a nossa investigação onde pretendemos apreender de uma outra forma, com um novo olhar, a realidade que nos rodeia.

Partindo destes pressupostos e perante a consciencialização, a pertinência, a curiosidade quanto ao cenário da inclusão das crianças e jovens com Deficiência Mental, tornou-se importante estudar a situação da inclusão das crianças e jovens com Deficiência Mental, na sala de aula regular, através da avaliação dos relacionamentos que se estabelecem entre professor aluno, como sendo relacionamentos de proximidade conflito e/ ou de dependência.

Decorrendo o processo educativo numa diversidade de contextos, pretendemos analisar, em contexto formal de sala de aula, e em contexto informal, de recreio, o tipo de relacionamento que os alunos estabelecem entre si como sendo de aceitação ou rejeição entre eles e perante a criança e jovem com deficiência mental, no segundo e terceiro ciclos do ensino básico, numa Escola Básica pertencente à Direcção Regional de Educação do Alentejo (DREAL).

Tendo em consideração todo o processo até ao término da nossa investigação, salientamos que a presente dissertação se encontra organizada por sete capítulos, os quais passamos a destacar:

No primeiro capítulo, constroem-se e desconstroem-se conceitos inerentes à inclusão, à sua evolução e perspectiva histórica, aos aspectos legislativos, que regem o processo educativo, o currículo e a aprendizagem em educação inclusiva.

No segundo capítulo, descodificam-se os códigos que revestem o processo de ensino e aprendizagem (a relação pedagógica, a relação entre pares) e todos os factores intrínsecos e extrínsecos a ele inerentes. Apresenta-se o que nos parece de maior relevância na literatura dentro de um quadro conceptual que se definiu para o respectivo estudo. Procuramos perceber qual o papel dos relacionamentos na sala de aula regular para que se processe a inclusão da criança e jovem em sala de aula inclusiva.

No terceiro capítulo, apresenta-se o que nos parece ser pertinente para uma introdução à problemática da Inclusão dos alunos com Deficiência Mental no segundo e terceiro ciclo do ensino básico em salas de aula inclusivas. Procura-se clarificar o enquadramento teórico, integrando-se as perspectivas actuais quanto à etiologia, características, aspectos educativos.

No quarto capítulo apresentamos o estudo empírico, a metodologia adoptada, os instrumentos de pesquisa utilizados onde se descrevem também os procedimentos inerentes ao estudo, os resultados obtidos através de uma análise quantitativa e qualitativa.

No quinto capítulo apresentamos os resultados obtidos, para dar resposta aos objectivos que pretendemos ver concretizados.

No sexto capítulo apresentamos a discussão dos resultados encontrados no nosso estudo, fazendo a confluência da temática por nós escolhida.

No sétimo e último capítulo são apresentadas as conclusões obtidas através da análise dos dados e as conclusões.

PARTE I – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

1 - Educação inclusiva

Neste capítulo, procuramos definir conceitos, fazendo uma abordagem teórica e de revisão bibliográfica de vários conceitos que consideramos estruturantes para a presente dissertação.

A apresentação e a análise dos normativos legais que regulamentam a área em que decorre o nosso estudo, tal como a revisão bibliográfica sobre os diferentes construtos que se pretendem estudar, parecem-nos pertinentes, permitindo uma melhor contextualização do problema em estudo.

Desta forma, iniciaremos a abordagem com a evolução histórica da perspectiva inclusiva.

1.1. Evolução histórica da perspectiva inclusiva

Neste ponto do nosso trabalho, iremos fazer uma breve abordagem quanto à evolução histórica da perspectiva inclusiva e ao enquadramento político - normativo, que nos parece pertinente para um melhor conhecimento relativo ao processo de inclusão, no contexto educativo, das crianças com necessidades educativas especiais, incidindo essencialmente no sistema educativo português.

Ao longo da história da humanidade, as sociedades foram alterando as suas atitudes, nos múltiplos aspectos, (económicos, filosóficos culturais, científicos) face às pessoas portadoras de deficiência. Por exemplo, na antiguidade, estas eram vistas como demónios e espíritos maus, trazendo maus presságios. Na idade média com alguma frequência se observavam comportamentos de apedrejamento aos deficientes mentais. Os modelos económicos, sociais e culturais conferiram às pessoas portadoras de deficiência uma inadaptação social, geradora de ignorância e preconceitos, que, atendendo ao simbolismo demoníaco, gerou comportamentos por parte dos demais, de rejeição, medo e vergonha.

Neste sentido, parece-nos que uma reorganização educacional requer uma profunda transformação que, segundo Correia. & Serrano (2000), terá de ser vista não só como um paralelismo entre Educação Especial e Ensino Regular, mas também

como um conjunto de serviços e recursos especializados que possibilite ao ensino regular responder adequadamente às necessidades especiais de cada aluno, com base nas suas características, com o objectivo de maximizar as suas potencialidades. Consequentemente, procuraremos efectuar a abordagem à escola inclusiva a partir da evolução das diferentes conceptualizações que enquadram a educação dos alunos com NEE.

Referenciamos, em primeiro lugar, a Declaração de Salamanca, assinada em 1994 por representantes de 92 governos, incluindo o de Portugal e de 25 organizações internacionais, que constitui um marco de referência para a construção de uma escola inclusiva.

Referenciando o nosso país e a evolução da inclusão, na década de 70, foram criadas as equipas de ensino especial integrado. No entanto, alunos com NEE não usufruíram dessa inclusão, pelo contrário foram alvo de exclusão do sistema de ensino regular, porque, apesar de terem a possibilidade de usufruírem dos serviços de apoio especializado nas IPSS, não estavam juntamente com as outras crianças, sendo desta forma excluídos e não incluídos, indo contra todos os objectivos que se pretendia ver alcançados.

Com a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo, (LBSE), em 1986, verifica-se uma mudança no paradigma da Educação e Inclusão, com o primordial objectivo de “Assegurar às crianças com Necessidades Educativas Específicas, designadamente, às deficiências físicas e mentais, condições adequadas e favoráveis ao seu desenvolvimento e pleno aproveitamento das suas capacidades” (Artg.7º). Decorrentes da LBSE, as Equipas de Educação Especial emergem nas escolas, passando estas a usufruírem de um espaço e de uma equipa com o intuito de organizar e planificar o atendimento das crianças com NEE.

Mais tarde, a nível legislativo e para que todos os alunos com NEE pudessem frequentar a escola regular, é publicado o Decreto-Lei 319/91, de 23 de Agosto, que, para além de referenciar a educação como gratuita, preconizou uma aproximação a nível das interacções sociais na inclusão dos alunos com NEE nas turmas regulares. No entanto, o seu afastamento de ambientes educacionais regulares deveria ocorrer só em situações que se considerassem relevantes para o aluno, de acordo com Correia (2008). Contudo, esta inclusão não excluía o apoio individualizado ou em pequeno grupo de um ensino paralelo no que concerne às áreas académicas.

Ainda dentro deste novo contexto, surge mais tarde o Despacho Conjunto nº 105/97 de 1 de Junho, que vem contextualizar os Apoios Educativos na Escola, de acordo com os princípios veiculados na Conferência de Salamanca. Pretendeu-se assim, incluir alunos com vários *handicaps*, permanentes ou temporários, mais graves ou menos graves no ensino regular, garantindo o direito de todos à educação. Esta situação vai ao encontro do consagrado na Constituição da República, no seu artigo 74º. Resumidamente, este artigo refere-se aos aspectos relacionados com o direito de todos os cidadãos à obrigatoriedade do ensino, à igualdade de oportunidades de acesso e êxito escolar tendo em consideração as suas capacidades, garantindo o acesso aos graus mais elevados do ensino, da investigação científica e da criação artística.

Em síntese, após a conferência de Salamanca, tem-se procurado a utilização de termos ou conceitos que não coloquem as crianças ou jovens com NEE, como única fonte de problemas educativos, procurando, de certa forma, enquadrá-los, noutras perspectivas. Sendo assim, a conferência de Salamanca veio dar um novo contributo para o conceito e desenvolvimento da escola inclusiva, a partir da qual foram surgindo novos construtos e desafios. Por último mencionamos a realização do Fórum Educacional em 2000 e o Enquadramento da Acção de Dakar - *Os Objectivos da Escola Para Todos (EPT) e os Objectivos para o Milénio*, "visando para o ano de 2015", cujo objectivo comum é o acesso de todas as crianças a uma educação básica, obrigatória e gratuita. (Costa, A., Leitão, F., Morgado., Pinto, J., Paes, I. e Rodrigues, D. 2006).

Considerando o referenciado por Warwick (2001) e Karagianis (2008), a inclusão deve ser um processo através do qual a escola e comunidade devem colaborar de forma a explorar e desenvolver respostas que valorizem a diversidade, ajustando sempre que necessário o envolvimento do aluno nas suas aprendizagens.

Tendo em consideração os aspectos referenciados, a inclusão, como evidência de um ensino de qualidade e de sucesso para todos os alunos exige da escola uma reestruturação na forma como concebe as práticas de ensino e os currículos, melhorando-se a si própria. Desta forma, o sucesso da inclusão de alunos com deficiência na escola regular decorre das possibilidades de se conseguirem progressos significativos desses alunos na escolaridade, por meio da adequação das práticas pedagógicas à diversidade das crianças. Parte-se do pressuposto que a

criança com NEE também assume um papel de pertença à escola e não de afastamento, o que está na linha de pensamento de Correia & Serrano (2000), ao referir que: “o reconhecimento e a valorização da heterogeneidade implicam a necessidade de não se ser indiferente à diferença, pelo que se deve proporcionar ao aluno com NEE a oportunidade de progredir de acordo com as suas necessidades e características”(p.32).

Na realidade, parece-nos que sucesso será alcançado quando a escola regular assumir que o aluno é um ser que deve ter sucesso como um todo, a nível académico, social e afectivo. Esta necessidade de ver o aluno na sua totalidade, abrange todos os alunos, independentemente de tudo o que os possa diferenciar, Freire e César (2001). Na sequência do que acabámos de referir, podemos então destacar alguns dos aspectos da evolução da inclusão: numa primeira fase, a integração física dos alunos com NEE nas escolas públicas (classe especial); numa segunda fase, a integração social e académica (essencialmente dos alunos com NEE ligeiras), nas escolas públicas, e, numa terceira fase, o envolvimento académico (alunos com NEE significativas, nas classes regulares das escolas públicas). Foi com base nestes pressupostos referenciados por Correia (2008) que surgiu a escola contemporânea, *escola para todos*, onde se foram processando reestruturações, nos vários intervenientes do processo educativo (pais, professores, instituição escola, sala de aula). Ao mesmo tempo, estas preocupações são transpostas para o Decreto-Lei 3/2008, de 7 de Janeiro, referente às novas medidas da *Escola Inclusiva e Ensino Especial*, de forma a tentar a inclusão de todos aqueles que são considerados diferentes.

Neste contexto, fazemos referência a alguns dos 32 artigos, que nos parecem ser os mais pertinentes, não negligenciando todos os outros, que integram o Decreto-Lei 3/2008, de 7 de Janeiro, e que nos apresentam um novo conjunto de condições que são um farol para o futuro do sistema educacional português em relação ao ensino especial.

O Artigo 1º refere-se ao âmbito dos apoios especializados a prestar nos vários níveis de educação, com o objectivo de criar condições favoráveis para a adequação do processo educativo, às necessidades dos alunos com limitações significativas num ou nos vários domínios, decorrentes de alterações funcionais e estruturais, de carácter permanente, resultando em dificuldades a vários níveis, tais como: comunicação,

aprendizagem, mobilidade, autonomia, relacionamento interpessoal e participação na sociedade.

De uma forma geral, procura-se a inclusão educativa e social, bem como o desenvolvimento de todos os aspectos mencionados anteriormente, com vista à promoção da igualdade de oportunidades e ao acesso ao sucesso, quer para prosseguimento de estudos, quer para preparar o jovem com NEE para a transição da escola para o emprego, potenciando a preparação para a vida profissional.

No que diz respeito ao artigo 4º, este evidencia essencialmente a pertinência do projecto educativo das escolas e as suas implicações na maior participação por parte dos alunos com NEE nas actividades de grupo, de grupo turma e até mesmo nas actividades com a comunidade em geral. Estão aqui incluídos todos os aspectos de organização funcional da escola.

Nesta perspectiva, o Decreto-Lei 3/2008 dá ênfase a uma escola inclusiva e democrática para todos, na qual a especificidade de cada aluno será contemplada nos programas educativos individuais (PEI). O PEI integra indicadores de funcionalidade, bem como factores ambientais, que funcionam como facilitadores ou barreiras à actividade e participação do aluno na vida escolar, obtidos por referência à Classificação Internacional para Funcionalidade (CIF). De acordo com a avaliação do aluno e da “sua” respectiva classificação, o PEI é elaborado pelo docente da turma e/ou director de turma (dependendo do ciclo de ensino), docente do ensino especial e encarregado de educação, sendo acompanhado pelos mesmos intervenientes, conforme se refere no artigo 11º.

Perante a avaliação do aluno após a aplicação da CIF, a adequação do processo de ensino/aprendizagem pode contemplar medidas de apoio específicas, mediante o parecer do conselho de docentes ou conselho de turma (artigo 18º), de acordo com as dificuldades e características de cada aluno, destacando-se as seguintes medidas: apoio pedagógico personalizado, adequações curriculares individuais, adequações no processo de matrícula, adequação no processo de avaliação, currículo específico individual, tecnologias e apoio. Se todos estes factores forem considerados na organização e na planificação das actividades lectivas, se as relações interpessoais estabelecidas forem positivas e com carácter afectivo, se houver um trabalho de equipa, independentemente da heterogeneidade ou homogeneidade das turmas, presumivelmente estarão criadas as condições favoráveis

à promoção do sucesso e da inclusão de todos, o que vai ao encontro do que refere Nielsen (1999), “a criação de um ambiente positivo e confortável é essencial para que a experiência educativa tenha sucesso e seja gratificante para todos os alunos” (p.23).

Na sequência do que acabámos de referir e corroborando com Sim Sim (2005), a educação especial e a inclusão ambas caminham lado a lado, com o objectivo de assegurar os direitos fundamentais dos alunos com NEE, bem como de lhes facilitar as aprendizagens que, num futuro mais ou menos próximo, os conduzirão a uma inserção social produtiva e independente.

Foi com base nestes princípios que nos referimos aos aspectos legislativos inerentes à inclusão das crianças com NEE na escola de ensino regular.

1.2. Educação, currículo e aprendizagem em educação inclusiva

Passemos então a uma abordagem dos conceitos de educação, currículo e aprendizagem, para que possamos entender e relacionar todos os aspectos que estão envolvidos no processo educativo e inclusivo das crianças com NEE, nomeadamente dos alunos com deficiência mental.

A educação tem sofrido alterações ao longo dos tempos, não sendo inicialmente um direito de todos - as pessoas com deficiências eram escondidas, considerando que não eram seres educáveis. Com a publicação da Constituição da República Portuguesa, o Relatório para a Unesco e a Lei de Bases do Sistema Educativo, todo o cidadão tem direito a aprender, a educar e ser educado, a trabalhar só ou em grupo, a desenvolver faculdades de linguagem e de expressão, além do direito à igualdade de oportunidades, de integração e direito à diferença.

Tendo em consideração estes desígnios, as definições de educação são várias e convergentes. Façamos, então, referência a alguns autores para que possamos compreender melhor essa convergência de opiniões, Savater (1993) refere que:

“a aprendizagem através da comunicação com os semelhantes e da transmissão deliberada de normas, técnicas, valores e memórias é o processo necessário para conseguir adquirir a estatura humana em toda a plenitude [...] A genética predis põe-nos para sermos humanos mas só por meio da educação e da convivência social conseguimos efectivamente sê-lo (Savater,1993, p.33).

Para Correia (2008) “a educação é um processo de aprendizagem e de mudança que se opera num aluno através do ensino e de quaisquer outras experiências a que ele está exposto nos ambientes onde interage”(p.19).

Na realidade, de uma forma mais ou menos positiva, o princípio geral nunca foi desprezado, ou seja, a essência da transmissão de competências educacionais, sociais, culturais e inter-relacionais entre um educador e um educando, tendo como objectivo a integração deste último na sociedade. Se, por um lado, a educação é a transmissão e actualização de atitudes e conhecimentos e/ou a inserção de um educando na sociedade, por outro lado, pressupõe o desenvolvimento de cada indivíduo, respeitando as suas características e especificidades intrínsecas.

Perante a grandeza da educação, pretendemos abranger a *Educação Inclusiva*, sendo esta, o alicerce para todo o nosso estudo. Naturalmente, procura-se uma educação que garanta, simultaneamente os princípios da equidade e da qualidade a todos os níveis. A par desta ideia, segundo Rodrigues (2006), pretende-se também a promoção de projectos educativos e curriculares baseados na inclusão, na equidade, envolvendo pais, professores e comunidade social onde se insere a escola. Assim, devem ser asseguradas várias estratégias que permitam responder às necessidades educativas dos alunos. Desta forma, citando Costa (1998), “a educação inclusiva não é um evento, é um processo” (p.35). Outras opiniões existem e vê-se a inclusão de uma forma similar...

A inclusão mais do que um juízo de valor é uma forma de melhorar a qualidade de vida, onde a educação pode desempenhar um papel primordial ao oferecer as mesmas oportunidades e idêntica qualidade de meios a todo aquele que chega de novo. (Correia, 2003, p.58).

Na promoção de uma escola inclusiva, pressupõe-se individualização das estratégias, recursos, conteúdos, processos e procedimentos, de forma a promover as competências que permitam a autonomia. Dado o processo inclusivo, a Educação Especial, surge como:

[...]um conjunto de recursos especializados que se constituem como condição fundamental para uma boa prestação de serviços para os alunos com NEE, [...] “Um conjunto de recursos que a escola e a família têm a seu poder responder mais eficazmente às necessidades de cada aluno”,(Correia, M. 2008, p.19).

Verificamos que o ensino é uma componente básica e essencial no processo de aprendizagem de um aluno e que, quanto maior a diversidade dos ambientes onde ele interage, maiores serão as aprendizagens. Considerando estes propósitos, pretende-se assim a valorização da diversidade e a igualdade de oportunidades, perspectiva secundada por Stainback (1996, p.16) “a razão mais importante para o ensino inclusivo é o valor social de igualdade”. Consequentemente, procura-se proporcionar a todos, programas adequados às suas capacidades e necessidades, nunca esquecendo a relação entre os constituintes da comunidade escolar: pais, professores, alunos e sociedade em geral, Rodrigues (2006a); Rodrigues (200b).

Poderemos então, dar relevo ao desenvolvimento da criança, às aprendizagens que vai fazendo ao se relacionar com o mundo envolvente, independentemente dos contextos onde estas aprendizagens ocorrem (contexto formal ou informal).

Escola, ensino e aprendizagem estão interligados, o que está implícito na expressão “os alunos vão à escola para aprender” (Altlet. 1997, p.7) e que a pedagogia deve estar centrada nos alunos. Este autor evidencia que, independentemente da finalidade, o ensino será um processo interpessoal intencional, que utiliza essencialmente a comunicação, como meio de provocar, favorecer, e fazer alcançar a aprendizagem de um saber ou de um saber fazer. Parece-nos, então, que ensino e aprendizagem não se podem dissociar “porque se os professores ensinam, são os alunos que aprendem” (Altlet. 1997, p.13).

Pergunta-se, então, o que é aprender? Previsivelmente, aprender é uma capacidade inata ao ser humano. Aprender é a arte duma dinâmica interpessoal que busca a valorização do aspecto sociocultural, o que implica a transformação do indivíduo. Quando nascemos, somos portadores de todos os mecanismos necessários para realizar aprendizagens ao longo da vida. No entanto, estas aprendizagens vão depender das oportunidades que são dadas ao indivíduo, dos estímulos do mundo envolvente, das experiências significativas e diversificadas. Tal facto prende-se com a opinião de Fonseca (1989).“Toda a criança pode aprender. Nenhuma criança é ineducável ”(p.120). Nesta linha de pensamento, pode referir-se a aprendizagem como um processo recíproco entre condições internas, inerentes à criança, e externas, inerentes ao envolvimento social. A optimização da aprendizagem da criança subentende também a optimização dos recursos humanos e didácticos, o que vai ao

encontro do que refere Tilstone. et.al (1998) “a compreensão dos estilos de ensino e aprendizagem continua a ser uma das principais vias para o desenvolvimento da aprendizagem inclusiva”(p.177).

À medida que aprendemos, transformamo-nos e tornamo-nos mais aptos para continuar a aprender. Porém, é necessário existir motivação, factor fundamental neste processo, facto que se confirma através do que está consagrado na Declaração de Salamanca, artigo 30º, em que a motivação é considerada como factor impulsionador da aprendizagem, com o mesmo fio condutor, Morgado (2003) também refere a motivação como meio através do qual as aprendizagens são potenciadas no que diz respeito à atitude do professor, face ao conhecimento das motivações e necessidades sentidas pelo aluno. Só aprendemos quando o processo é simultaneamente intelectual e afectivo, de apropriação individual, quando nos sentimos apoiados pelos outros, quando estamos inseridos num ambiente positivo e nos sentimos valorizados enquanto pessoas.

Indo ao encontro do que foi referido anteriormente, e segundo Ainscow (1998), cada um de nós aprende com mais êxito em actividades que envolvam outras pessoas. Por um lado, pelo facto de proporcionar uma estimulação intelectual; por outro lado, porque se verifica um sentimento de confiança. Neste sentido, se as crianças e jovens com necessidades educativas especiais trabalharem mais tempo isolado, nenhum destes benefícios é proporcionado. Consequentemente, verificamos o quão é importante a inclusão de alunos com NEE, nas turmas designadas de ensino regular, quer para a sua inclusão a nível social, quer ao nível das aprendizagens.

Para que a inclusão se possa concretizar de uma forma mais coerente e eficaz consideraremos então o currículo como veículo de igualdade quer no acesso quer nos resultados, procurando-se a individualização e a personalização de estratégias educativas, com o objectivo de promover competências universais que permitam a autonomia e a condução plena da cidadania por parte de todos os indivíduos.

No contexto do sistema educativo português, o currículo é definido a nível nacional, com alguma margem de flexibilidade. Surge como um conjunto de objectivos ou resultados de aprendizagem que se pretendem alcançar, matérias ou

conteúdos a ensinar e experiências ou processos de aprendizagem. Segundo Nico, (2000):

o currículo é um conceito extraordinariamente polissémico. Tantas são as suas definições, que, na sua multidimensionalidade conceptual e as teorias que a originaram, não deixarão de se ancorar em espaços, tempos e contextos geográficos, históricos, culturais, sociais, económicos e políticos muito distintos. (p.161)

Ribeiro (1990b) define o currículo como um conjunto de experiências de aprendizagens planeadas, cujo resultados de aprendizagem estão definidos previamente, sendo reestruturado de acordo com a experiência e conhecimento humano, procurando o desenvolvimento permanente do educando nas suas competências pessoais e sociais.

De certa forma, poderemos também entender o currículo como um conjunto de processos de selecção, organização, construção e reconstrução de culturas num determinado contexto, onde se estabelecem relações com os diferentes intervenientes, experiências, saberes, valores e crenças, permitindo assim a reorganização social. Se queremos uma escola inclusiva, teremos de abranger a heterogeneidade e a diversidade dos alunos, na sua cultura, nas suas capacidades e limitações. Consequentemente, o currículo não deverá ser o mesmo para todos os alunos. Para confirmar esta afirmação citamos, Stainback (2006), "As salas de aulas são únicas, os professores e alunos também [...] um modelo ou uma estratégia que funcione numa sala de aula não necessariamente servirá para uma outra"(p.9).

Procuramos, então, a criação de condições para a adequação do processo educativo às necessidades educativas especiais dos alunos com limitações significativas ao nível da actividade e da participação num ou em vários domínios da vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais, de carácter permanente, resultando em dificuldades continuadas ao nível da comunicação, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social (cf Decreto Lei-3/2008, Artigo 1º).

Seguindo este fio condutor, aproximamo-nos do disposto na Declaração de Salamanca no seu artigo 26º, “acentuar a necessidade de “adoção de sistemas mais flexíveis e mais versáteis, capazes de melhor atender às diferentes necessidades das crianças, contribuirá quer para o sucesso educativo quer para a inclusão”. Ainda, segundo a referida Declaração no seu Artigo 28º “Os currículos devem adaptar-se às necessidades da criança e não vice-versa. As escolas, portanto, terão de fornecer oportunidades curriculares que correspondam às crianças, com capacidades e interesses distintos”. Tendo como alicerce todos estes aspectos, urge adaptar o currículo a cada aluno, com base no currículo nacional, tendo em consideração o meio onde cada escola está inserida, a sua comunidade envolvente. O Projecto Educativo e o Projecto Curricular de Escola devem ser abertos e dinâmicos, de forma a permitir apropriações e adequações às realidades e características dos contextos, procurando promover uma escola de sucesso para todos e o desenvolvimento de aprendizagens significativas. O Projecto Educativo deverá fazer alusão ao papel da comunidade na construção da escola inclusiva, tendo em consideração os contextos de educação formal e não formal. Consequentemente, todas estas parcerias e protocolos são potenciais para que a escola e a comunidade se tornem tão boas quanto decidirmos torná-las, pois “é preciso ter uma perspectiva externa para prevenir o isolamento” Rodrigues, (2001,p.116). Opinião similar é referida por Stainback & Stainback (1996), que destacam o facto de todas as crianças e jovens serem incluídos na vida educativa e social das escolas e da comunidade em geral. Ao integrar, incluir, valorizar e estreitar relações com o meio envolvente, atenuam-se as barreiras que impedem a participação dos alunos que não correspondem à “norma” escolar dominante e torna-se possível e viável uma escola para todos.

Na continuidade do Projecto Educativo, surge o Projecto Curricular de Turma, sendo esta a última instância para a definição de estratégias e para a concretização do currículo nacional, tendo em conta o grupo turma, a especificidade de cada disciplina e de cada aluno, nas suas múltiplas vertentes. Este é um meio indispensável de gestão do currículo, devendo desenvolver um currículo transversal, conciliando e incluindo os currículos próprios de cada disciplina, ano e ciclo, adaptando-os à realidade do meio escolar.

No entanto, atendendo à heterogeneidade das turmas, aos diferentes ritmos de aprendizagem, ao aluno como um todo, o currículo nacional deverá ser convertido

num currículo baseado nas necessidades reais da população escolar. Deste modo, cada escola traça o seu próprio currículo, considerando a comunidade envolvente, a localização geográfica, as suas características, as suas potencialidades. Espera-se, pois, de acordo com Leite e Fernandes (2002) que as comunidades escolares e os professores se envolvam na concepção e no desenvolvimento de projectos curriculares, com o intuito de dar vez e voz aos alunos a que se destinam, de gerarem aprendizagens significativas para si próprios. Só assim se poderá enfatizar o direito à igualdade de oportunidades, adequando métodos, estratégias, actividades de aprendizagem, recursos humanos e materiais, bem como espaços físicos para que esta igualdade se possa verificar.

Parece-nos, então, pertinente, considerando a diversidade de alunos e de experiências que trazem consigo, a flexibilização do currículo, onde as *intervenções* deverão ser construídas a partir do conhecimento dos saberes dos alunos, para que, se consiga descobrir onde se manifestam as suas dificuldades. As diferenças que iremos verificar não corresponderão decerto só aos conteúdos e às estratégias, mas também ao processo de aprendizagem de cada um, à sua forma de aprender, às suas características, às suas motivações e ao relacionamento que estabelecem com os professores e com os seus pares. Poderemos, talvez, verificar que os efeitos dos currículos não estão somente associados às aprendizagens formais, de sala de aula, mas também a todas aquelas aprendizagens que são concretizadas fora do contexto sala de aula e até mesmo fora do espaço físico escolar. Desta forma, a escola não se esquecerá do seu papel prioritário que segundo Batista (1999) “é formar os alunos e que reprovar e excluir é desistir ou ignorar esse objectivo fundamental” (p.125).

Educação e inclusão, estão sempre interligadas, como já tivemos oportunidade de referir anteriormente, uma não *funciona* sem a outra, pois ambas são imprescindíveis no processo educativo. Batista (1999) refere que “a escola inclusiva é o caminho, a estratégia mais poderosa para combater a normalização” (p.126)

No que diz respeito à educação da criança/jovem com deficiência mental, em geral, manifesta necessidades educativas especiais a que os sistemas educativos devem procurar dar resposta, através dos recursos humanos e materiais, nunca

esquecendo a formação inicial, contínua e especializada dos professores, para que desta forma o processo de ensino e aprendizagem decorra de forma multidisciplinar, articulando e adaptando o currículo às necessidades especiais de cada aluno, Ainscovw et al. (1997); Correia (2001); Gonzalez (2003). Isto implica que os recursos mais importantes sejam todos aqueles que têm impacto directo na aprendizagem e participação de todos os alunos, para que seja possível uma aprendizagem conjunta, onde estejam envolvidos todos os alunos, os professores, os pais e a comunidade.

Stainback & Stainback (1996) evidenciam que se pretende que todas as crianças e jovens sejam incluídos na vida educativa e social das escolas e da comunidade em geral. Tendo em vista uma educação inclusiva, apesar das exigências inerentes a este desafio, há que ter em consideração alguns factores imprescindíveis e fundamentais para que tal processo possa ocorrer.

Partindo do princípio de que a generalidade dos alunos, independentemente das suas origens, características intrínsecas e extrínsecas, das suas capacidades ou limitações, passam por experiências significativas, conseguem ter sucesso nas aprendizagens, que as estratégias adoptadas são facilitadoras dessas mesmas aprendizagens, onde a diversidade é um factor de enriquecimento e desenvolvimento, estamos, decerto, perante um processo de inclusão. No entanto, aqueles alunos a que não é dada a possibilidade de desenvolver competências essenciais básicas vão possivelmente manifestar dificuldades em participar na sociedade de uma forma crítica, consciente e informada, ou seja, vão sentir dificuldades em assumir o seu direito de cidadania numa sociedade que surge cada vez mais complexa.

O desenvolvimento de uma educação inclusiva obriga a mudanças significativas Ainscow (1997/1998); Hegarty, S. (2001); Warnick, C. (2001); Rodrigues, D. (2006 a); Correia (2008), a nível organizacional e funcional no sistema educativo, na articulação dos vários agentes educativos, na gestão e organização da sala de aula, do currículo e até mesmo no próprio processo de ensino e aprendizagem. A par destas mudanças, devem surgir também resistências e medos da própria mudança. Freire (2008), partilha a mesma opinião: a mudança está inerente à concepção da escola, à maneira como a escola se pode organizar para responder de forma adequada a determinado aluno com necessidades educativas especiais e também à concepção da diferença, pois esta diferença é e está inerente a todos nós.

Aludindo novamente à Declaração de Salamanca, no âmbito das escolas inclusivas, esta realça que as escolas regulares são:

os meios mais capazes para combater as atitudes discriminatórias, criando comunidades abertas e solidárias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos; para além disso, proporcionam uma educação adequada à maioria das crianças e promovem a eficiência, numa óptima relação custo - qualidade, de todo o sistema educativo (UNESCO, 1994, p.9).

Nesta linha de pensamento, a inclusão deverá funcionar como um meio de renovação, evidenciando-se os factores de autonomia da escola e a liderança dos órgãos de gestão, na implementação e gestão dos currículos, o que vai ao encontro do que refere Correia, (2001): “a qualidade da inclusão depende da capacidade do director em conduzir estas questões” (p.16). Cabe à escola proporcionar a igualdade de oportunidades, tratando todos os indivíduos com justiça, considerando as suas capacidades e necessidades sem discriminação, pois a inclusão passa também pela equidade de atitudes para com todos.

Segundo Tilston. et al. (1998) a eficácia da escola inclusiva é realçada pela inclusão. Neste contexto, e não esquecendo o que foi referido anteriormente, cabe à escola desenvolver a sua própria política de igualdade de oportunidades, de acordo com as necessidades dos jovens e da comunidade, procurando uma escola alargada, equilibrada e relevante. Nas suas múltiplas funções, cabe também à escola criar estratégias organizacionais que possam corresponder e encorajar os desafios à mudança das suas práticas, indo ao encontro de todos os aspectos supracitados. Em concordância com o que foi já referido, Ainscow. et al. (1997, p.21) enumeram seis condições que pressupõem a mudança das escolas:

-Liderança eficaz, não só por parte do director;

-Envolvimento da equipa de profissionais, alunos e comunidade nas orientações e decisões da escola;

-Um compromisso relativo a uma planificação realizada colaborativamente;

-Estratégias de coordenação;

-Focalização da atenção nos benefícios potenciais da investigação e da reflexão;

-Uma política de valorização profissional de toda a equipa educativa.

É esta liderança a todos os níveis que vai servir de alicerce para encorajar os membros que constituem a comunidade educativa, para um clima de reconhecimento da individualidade de cada um, dando primazia às actividades em grupo, ao trabalho de equipa, à interdisciplinaridade como meio facilitador de resolução de problemas e de encontrar estratégias envolvendo os pais no processo de inclusão. Cabe também, desta forma aos professores, um papel primordial no que concerne à capacidade de organização das suas salas de aula, para que todos os alunos se sintam abrangidos pelo processo de ensino/aprendizagem. O professor é um elemento chave no processo educativo, para que a escola se torne inclusiva, este deve ter a capacidade de ajustar as suas práticas às necessidades dos alunos, devendo também ter capacidade de reflexão sobre as mesmas práticas pedagógicas de forma a ajustá-las e a partilhá-las com os colegas.

Dependendo das características de cada um, cada aluno é um ser único, a estratégia que funcionou ou gerou sucesso num aluno ou num grupo de alunos pode não funcionar com outro aluno ou grupos de alunos, daí a necessidade de reajustamentos na planificação, nas estratégias e por vezes nos recursos, o que vai ao encontro do que refere Ainscow (1997) “ Ensinar é uma tarefa complexa e imprevisível que requer um elevado grau de improvisação”(p.7).De uma forma similar, Stainback. (2006) partilha a mesma opinião “um modelo ou uma prática que funciona numa sala de aula, não necessariamente servirá para outra”(p.9). No entanto, Rolla (1994) manifesta opinião contrária, ao referir que perante uma escola democrática, em que teoricamente todas as crianças têm igualdade de tratamento, poderá conduzir-nos de que a culpa de não estarem nas mesmas condições de igualdade, não é da instituição escolar, mas sim delas mesmo.

Não negligenciando que cada aluno transporta consigo um leque de experiências e vivências que podem ser reconduzidas para a respectiva aprendizagem, nunca esquecendo o seu enfoque social, pode ser inevitável que o professor tenha necessidade de improvisar. Mas perante a realidade de cada aluno, como se podem criar salas de aula mais inclusivas, se nem sempre o professor foi preparado na sua formação inicial para desenvolver actividades para a diversidade de alunos que se apresenta cada vez maior?

Na linha de pensamento de Ainscow (1997) a primeira “forma “ de inclusão passa pela planificação, vendo a turma como um todo. Corroborando a opinião de, Prost, A. cit. por Atle (1997) “a pedagogia está desde o princípio centrada nos alunos e as questões às quais deve responder dizem respeito aos alunos, na relação destes com os saberes: como aprendem, como constroem, ou como reconstróem os saberes para seu próprio proveito”(p.9).

Quanto a nós, parece-nos plausível uma certa improvisação, porque algumas vezes há a necessidade de alterar a planificação da aula, as estratégias e até mesmo improvisar, dependendo das condicionantes intrínsecas ou extrínsecas a nós mesmo e que podem ocorrer momentaneamente, não negligenciando que por vezes estes ajustamentos são efectuados à luz das opiniões dadas pelos próprios alunos. Análoga opinião apresenta por Arends et als (1995) ao evidenciar que neste contexto e perante esta “actividade partilhada”, de ir ao encontro das motivações do aluno”o professor é um aprendiz, e o aprendiz, é sem saber, um professor - acima de tudo, quanto menos consciência houver de cada parte, tanto do dar como do receber instrução, melhor” (p.117).

A investigação demonstra que as atitudes e as expectativas dos professores poderão ter impacto significativo no auto-conceito e no sucesso dos alunos. Ainscow (1997), sugere que, de toda a comunidade escolar, os professores são um segmento particularmente importante na promoção do ensino inclusivo, que se deve passar por um trabalho de equipa, visando uma concepção educativa baseada na equidade, promovendo assim a inclusão de todas ou quase todas as crianças com necessidades educativas especiais nas classes regulares, conjuntamente com as crianças que não manifestam essas necessidades.

Muitas outras investigações têm sido realizadas em torno da inclusão e as conclusões apontam para que “a integração significativa e efectiva de alunos com deficiências depende da existência de apoios sociais e de atitudes positivas” Simpson, & Kauffman (2007, p.178). A inclusão de um aluno portador de deficiência na sala de aula regular, se for efectuada simplesmente a nível administrativo, não assegura que esse aluno seja bem aceite ou acolhido pelo professor bem como pelos seus colegas, nem mesmo é garantido um ensino de qualidade, mediante o adequado atendimento quanto às suas particularidades e necessidades especiais. É urgente combater o insucesso escolar destes alunos; as soluções mais específicas só poderão surgir no âmbito de acção de equipas educativas alargadas que promovam a concertação de

elementos curriculares e extra-curriculares, de técnicos e não técnicos, conhecedoras da problemática pedagógica concreta de cada escola e do seu território.

Vieira e Pereira (1996) e Correia (2008), salientam que os proponentes da inclusão apontam para o facto de que os alunos com deficiência que beneficiam de experiências educacionais no contexto de sala de aula regular evidenciam ganhos, no que concerne aos aspectos sociais e educacionais, repercutidos nas suas aprendizagens a nível de interacção e comunicação, aquando comparados com outras crianças que se encontram inseridas em ambientes segregados. No entanto, as opiniões divergem no que se refere à inclusão na sala de aula de todos os alunos portadores de deficiência, tendo em consideração a especificidade de cada uma. Estes defendem e alegam que nem sempre as salas de aula de ensino regular comportam alunos que exigem programas altamente especializados, conduzidos também por professores altamente especializados, Simpson & Kauffman (2007). É inquestionável que, apesar da tendência para a inclusão dos alunos com deficiências na sala de aula, nem sempre os modelos e procedimentos desenvolvidos se adequam a esta realidade (ou utopia), pois professores, pais e outros profissionais da educação são confrontados em fazer adaptações, adequações, novos programas, sem que para tal tenham recebido orientações ou estratégias claras e concisas.

Muitos aspectos há ainda a averiguar, na opinião de Simpson & Kauffman (2007), quanto à inclusão, pois, como referem Fuchs e Fuchs (1994) cit por Simpson, R. & Kauffman, J. (2007), “a inclusão significa coisas diferentes para pessoas que querem dela, coisas diferentes”(p.177). De todo este processo inclusivo, pode depender a correcta compreensão da proposta da educação inclusiva e das atitudes sociais verdadeiramente favoráveis à inclusão por parte do professor.

Independentemente da controvérsia quanto à inclusão, Simpson & Kauffman, (2007), consideram que os alunos com problemas devem estar na sala de aula regular, sendo uma opção legítima para alguns alunos com problemas. Certamente que, apesar da tendência para a inclusão dos alunos com deficiências nas salas de ensino regular, as práticas inclusivas podem fracassar se os professores do ensino regular não manifestarem atitudes sociais positivas em relação a essas práticas.

Será então que esta inclusão depende da vontade dos professores em aceitar e apoiar esses alunos?

O desenvolvimento do conceito de atitudes sociais parece adequar-se ao estudo das reacções das pessoas face à inclusão. As reacções manifestadas relativamente à diferença à inclusão, possuem fortes componentes cognitivas, emocionais e comportamentais, que transparecem nas atitudes sociais.

Ao incluir um aluno com deficiência mental numa turma de ensino regular, vai eliminar-se barreiras no que se refere aos aspectos materiais, psicológicos e sociais, contribuindo não só para o desenvolvimento pessoal e social da criança com Deficiência Mental mas também das restantes crianças/jovens que fazem parte do grupo turma, permitindo desta forma um desenvolvimento harmonioso de qualquer personalidade e da sociedade. Perante tal preocupação, Cruz (1993) refere que “é deveras verdadeiro que as aprendizagens escolares são uma necessidade para a criança, mas não devem constituir por si só uma finalidade” (p.12) .O mesmo autor é da opinião de que, perante a sociedade em constante mutação, é imprescindível que se desenvolvam as capacidades de adaptação à mudança, podendo esta ser pensada em termos do desenvolvimento da pessoa; daí a abordagem ao desenvolvimento harmonioso. Vamos assim caminhando para a escola inclusiva, onde se constroem socialmente as identidades dos alunos, onde as escolhas são feitas em função da humanidade.

Consequentemente, o professor deve conhecer-se a si próprio, aos seus alunos e ao contexto em que se desenvolve o processo educativo. Escola, comunidade e professores devem assumir a responsabilidade de procurar estratégias comuns de partilha e de colaboração, de forma a permitir a construção do projecto de vida de cada um, deixar que o aluno faça as suas escolhas, as suas opções de vida, fazendo-o tomar consciência de que quaisquer que sejam as nossas escolhas, elas determinam-nos, pois todos nós temos liberdade de escolha. Por conseguinte, teremos que conviver com as consequências dessas escolhas, independentemente de causarem frustração ou felicidade.

Ao estarem reunidas as condições supracitadas, haverá uma maior probabilidade para que o desenvolvimento da personalidade, das atitudes, das capacidades cognitivas e motoras se potencialize ao máximo, preparando a criança/jovem para uma vida em sociedade.

1.3.Relacionamentos em sala de aula inclusiva

O meio educativo inclusivo é um meio propício para a interacção de todos, sem restrições, permitindo uma melhor preparação para a vida em sociedade, permitindo que os alunos com NEE (DM) também percebam a complexidade e diversidade de alunos, Neilsen (1999). Para que possa existir um clima de aula inclusiva o professor deve dar conhecimento aos restantes alunos da turma regular das características gerais dos alunos com NEE, com DM, não esquecendo nunca a sua privacidade Neilsen (1999). Neste contexto serão abordados os aspectos que nos surgem como mais pertinentes para o nosso estudo: o clima em sala de aula e as relações interpessoais entre professor e alunos e entre os pares.

1.3.1.Clima em sala de aula inclusiva

Um clima de aula positivo e confortável apresenta-se como meio favorável à experiência educativa, promovendo o sucesso e a motivação para todos os alunos. Concordando com Neilsen (1999) e Postic (2008), o professor deve transmitir aos alunos sentimentos positivos e revelar-lhes afecto; desta forma, os alunos tendem a seguir e adoptar as atitudes do professor. Assim, parece-nos que a interacção positiva entre alunos com e sem DM, depende também da atitude do professor e da sua capacidade em promover e proporcionar um ambiente educativo positivo.

São estas experiências positivas que proporcionam a todos os elementos envolvidos no processo educativo a oportunidade de crescimento do aluno ao nível pessoal e social. Contudo, para que todos os alunos possam crescer emocional e socialmente, é fundamental o apoio e aceitação dos seus pares, professores e pais Neilsen (1999). De acordo com Martins (2000), que cada um de nós pensa de nós próprios é o produto das experiências de relacionamento interpessoal que desenvolveu ao longo da sua existência, daí que as expectativas negativas dos outros possam comprometer as relações sociais, o sentimento de confiança social, desempenho escolar, a auto-estima e os mecanismos motivacionais do indivíduo.

Segundo Martins (2000), os conceitos em torno das pessoas e das relações entre estas influenciam o indivíduo, a compreensão das atitudes dos outros não difere muito dos jovens portadores de DM relativamente aos jovens sem DM. Desta forma, as dificuldades manifestadas e apresentadas são comuns, dependendo das relações

com os pais, com a escola e com o meio envolvente, o que se vai repercutir no seu desenvolvimento sócio-cognitivo.

Perante o sistema educativo, o professor tem de ter a permeabilidade de encontrar meios para garantir condições para o sucesso escolar. Na sala de aula, encontramos dificuldades e capacidades diferentes, em que estão implícitos factores de ordem cognitiva e afectiva [no funcionamento da mesma]. As várias estratégias pretendem compensar as diferenças de desenvolvimento das crianças e jovens, dar-lhes os utensílios intelectuais, para que estes sintam vontade de aprender. Postic (1995) refere que “o aluno que sente dificuldades escolares tem necessidade de retomar a confiança em si mesmo”(p.9) Se, por um lado, o professor cria as situações de aprendizagem no contexto colectivo da sala, por outro lado, a sua acção é individualizada e exerce-se junto de cada aluno, para que possa ultrapassar as suas dificuldades, fazendo a sua própria experiência. “A função do professor é ao mesmo tempo técnica e relacional” Postic (1995, p.21), na medida em que concebe as situações de aprendizagem, observa as atitudes de cada aluno face às tarefas de aprendizagem e face às relações interpessoais que estabelecem entre si, fazendo os respectivos ajustes às necessidades de cada um. O aluno terá de se ajustar, à situação escolar em geral, à situação pedagógica criada pelo professor e à sua personalidade. Na sequência destes pressupostos, “só o empenhamento do professor e do aluno conduz ao sucesso” Postic (1995, p.10). De acordo com Vieira (2000), é fundamental que os objectivos que se pretendem ver alcançados, sejam claros e comunicados ao grupo. Estaremos, então, predispostos a desenvolver um clima favorável às aprendizagens onde os alunos confiam no professor, quer a nível científico quer a nível de relacionamento interpessoal.

Não devemos esquecer que o ser humano é ávido de estímulos e o desenvolvimento da criança depende, em grande parte, das gratificações que recebe do meio social. A sede de reconhecimento é tal que muitos preferem ter um sinal de reconhecimento negativo, do que não receber nada. Vieira (2000, p.31)

De certa forma, considerando Cortesão e Malafaia (1996) e Vieira (2000), cabe ao professor a tarefa de estar atento aos seus alunos, ao grupo turma como um todo social e, sempre que possível, valorizar os aspectos positivos que cada um dos alunos manifesta, quer em termos de atitudes quer em termos de aprendizagem. O aluno deve sentir que o professor está interessado, que vença as suas dificuldades, bastando por vezes, uma explicação diferente. O aluno com dificuldades não acredita

realmente nas suas possibilidades de sucesso, mas sendo elogiado quando apresenta um mínimo progresso, isso fá-lo sentir bem com ele próprio, com o professor, e até mesmo com o grupo turma.

Verificamos uma ambivalência na relação pedagógica tal como é vivida pelo aluno, pois o professor é aquele que lhe dá ajuda, apoio, mas também é ele que o coloca em perigo, Postic (1995). A criança pede apoio ao professor, primeiro de natureza afectiva e depois de natureza funcional. O adolescente com dificuldade precisa de saber o carácter funcional da sua actividade, daí que as actividades propostas devam ter um significado directo para o aluno. Fazendo apelo ao que Vieira, (2000) enuncia, cabe ao professor assumir uma atitude que influencie positivamente o aluno, de forma a alcançar os objectivos académicos e sociais, tendo o dever de elogiar os alunos, pois esta atitude ajuda a alimentar a auto-estima da pessoa que está a ser reconhecida naquele preciso momento.

O professor assume uma diversidade de papéis, na medida em que organiza situações de aprendizagem, observa a acção dos alunos, intervém em função das actividades. Assim, torna-se válida a afirmação “As situações de interacção entre alunos devem também ser previstas em certas ocasiões” Postic, (1995, p.23). Ainda segundo o mesmo autor,

o aluno quer sentir o apoio pessoal, tem necessidade de se sentir como pessoa tem necessidade de sentir confiança nas competências do professor. É necessário que o professor adquira uma verdadeira capacidade de ouvir o aluno, capacidade de resposta às necessidades que este sente de ser reconhecido e apoiado, (...) mas os comportamentos não se modificam verdadeiramente senão através de uma alteração profunda da atitude perante o aluno com dificuldades (Postic, 1995, p.23).

É de extrema importância no processo de ensino e de aprendizagem que o professor crie um ambiente de sala de aula onde a motivação e a afectividade sejam constantes. É fundamental um clima de aula, onde os alunos se sintam a si próprios e aos outros como membros activos e participativos, permitindo uma situação de descoberta de si mesmo e das suas potencialidades, “...ninguém pode observar os sentimentos que são só seus, mas alguns aspectos das emoções, que estão na base desses sentimentos, são manifestamente observáveis pelos outros...” Damásio, (2000, p. 63). Corroborando com Damásio (2000), é fundamental que o professor conheça o aluno, pois se conhecer será facilitado todo o processo e o seu relacionamento, “quando sentimos que um aluno está tenso, irritável, desanimado,

sem que uma única palavra tenha sido expressa para traduzir qualquer destes estados...” estamos perante as emoções de fundo ou sociais designadas por Damásio (2000). É nesta base de conhecimento do aluno, desta relação pedagógica de empatia, afectividade, que se desenvolve o processo educativo, o que vai também ao encontro do que refere Jesus (1997, p.15) “na relação pedagógica, o importante é o professor possuir instrumentos cognitivos que lhe permitam interpretar adequadamente as situações com que se confronta e ter uma flexibilidade relacional que lhe possibilite, nas situações concretas, uma resolução eficaz”. Consequentemente a aprendizagem é facilitada quando o aluno tem prazer no que faz, quando os seus esforços são compensados com o êxito, tornando-se essencial aprender a gerir adequadamente as emoções, daí a importância dos laços emocionais das relações positivas que se estabelecem na sala de aula.

O professor, enquanto agente de desenvolvimento humano, deve procurar desempenhar as suas funções através da criação de uma relação de agrado, adoptando uma postura não directiva, como sugere Rogers (1972); no entanto, esta atitude não invalida que o professor oriente a actividade na sala de aula. Também Cunha (1989) citado por Jesus (1997) refere que a relação pedagógica se deve basear no diálogo, nas expectativas positivas, compreensão, encorajamento e respeito. Se o professor quer que os alunos estejam motivados para a aprendizagem este também deve assumir uma atitude motivadora. É esta atitude de entusiasmo que terá repercussões positivas na sala de aula e, consequentemente, no desenvolvimento pessoal e interpessoal de todos os intervenientes no processo de ensino e aprendizagem.

O processo de ensino e aprendizagem é mediatizado pelas percepções professor/aluno, aluno/alunos e professor /aluno (s) /turma. O docente estabelece uma relação diferenciada relativamente à família, mais distante e colectiva, exigindo à criança ou jovem uma vivência interpessoal diferenciada. Muito embora os contextos sejam diferentes e os climas afectivos também, a criança ou o jovem são os mesmos Ferreira e Santos, (2000) e Petegem et al (2008) Cada sala de aula difere nas suas características próprias, é única, o que é patenteado em Ferreira e Santos (2000) ao dizer que “cada sala é única e que o mesmo professor também se comporta de maneira diferente consoante os alunos que estão à sua frente” (p.38).Perante tal afirmação, verificaremos, então, se o comportamento do professor difere consoante os alunos.

Considerando que cada sala é uma sala, que cada turma é uma turma e que cada aluno é um ser único, cada um comporta padrões culturais diversificados, bem como ritmos de aprendizagem diferenciados, torna-se então necessário, em consonância com os currículos, um clima sócio - afectivo positivo entre os alunos. Considerando a heterogeneidade e diversidade de alunos na sala de aula, a criança ou adolescente DM ou a que perturba as actividades da turma, pode não somente integrar-se no mundo dos outros, como revelar-se particularmente interessante para o adulto e para as outras crianças e adolescentes Vayer & Rocin, (1992). O professor assume papel primordial na construção de um clima de aula favorável a todos os alunos, partindo do pressuposto que a aprovação do outro está ligada à capacidade de comunicação e não ligada somente à natureza da sua incapacidade ou limitações. Para que tal aconteça, os alunos devem manifestar capacidade de trabalhar em grupo, de solidariedade e entreajuda, de respeitar e aceitar o colega diferente.

1.3.2.Relações interpessoais entre professor alunos

A relação pedagógica e o contexto escolar, de acordo com Marcer & Rose (2010) são meios privilegiados para o desenvolvimento das crianças e jovens. O contexto permite a exposição a experiências de vária índole, é onde, para além das aprendizagens académicas, aprendem também a lidar com os seus pares, podendo o clima de sala de aula ser uma fonte que determina todas as aprendizagens e os ganhos para qualquer tipo de aluno, independentemente das suas características. Desta forma, a relação pedagógica constitui um domínio particular do desenvolvimento de relações interpessoais. Para que esta, se caracterize pela comunicação autêntica, é imprescindível que o professor seja ele próprio. Apesar das contingências do seu desempenho, será um meio facilitador para o aluno se expressar com o mínimo de constrangimentos.

A relação pedagógica aumenta a eficiência no desempenho do professor, mas também o sucesso do aluno está implícito na satisfação de ambos. Pretende-se uma dualidade professor/aluno através da promoção intencional, dentro ou fora da sala de aula de actividades que permitam ao aluno fazer escolhas, confrontar pontos de vista e resolver problemas, ou seja, pretende-se que o professor ofereça situações de aprendizagem de forma a promover a auto-estima e autoconfiança do aluno. Desta

forma, o aluno estará mais apto a cooperar com os outros. Consequentemente, o processo educativo, para além de natureza intelectual, deve ser também de natureza afectiva. De acordo com Silva & Schneider (2007), ao se dar primazia à afectividade nas interacções ocorridas no ambiente escolar contribuímos para um bom trabalho educativo, favorecendo a auto - estima o diálogo e a socialização. Por isso a ideia de “aprender com a cabeça, o coração e as mãos”, Neves e Carvalho (2006, p.202).

Dias, Soares & Freire (2004) evidenciam a mesma opinião ao preconizar que, para além das relações com os pais e outros membros da família, os primeiros agentes sociais, as crianças e jovens desenvolvem também relacionamentos próximos com os outros, essencialmente professores e alunos. Os mesmos autores dão relevo à relação de vinculação com os pais nas relações estabelecidas em contexto escolar, quer com os professores quer com os seus pares. Espera-se, desta forma, que a criança ou jovem adquira capacidades para regular as suas emoções ou os seus impulsos, para que a se adapte aos contextos exteriores à família, sendo esta adaptação fundamental para o processo inclusivo. Consolidando os estudos de Carreno & Ávila (2006), verificou-se que padrões de relações positivas entre mãe e filho estão associados a comportamentos adequados em relação ao professor e em relação aos colegas, verificando-se que quando existe segurança na relação mãe/filho também há segurança na relação professor/aluno. Segundo estes autores o tipo de relacionamento que se estabelece com os professores pode estar relacionado com a qualidade da relação da criança com os pais.

Durante algum tempo, a afectividade foi colocada de lado quando se falava de educação. O papel do professor era meramente de transmissão de conhecimentos, dando primazia aos aspectos cognitivos, à construção do conhecimento. Concebendo a relação pedagógica como o alicerce da relação e da acção educativa, estas são determinadas pelo contacto interpessoal que se estabelece num determinado espaço físico e num tempo determinado. Deste contacto surge o acto pedagógico, logo, deparamo-nos com um processo de ensino e aprendizagem entre professor - aluno(a) – turma, [na perspectiva de Amado; Freire; Carvalho e André 2009, p.77)], cuja qualidade desses contactos e os resultados, estão dependentes de múltiplos aspectos inerentes ao professor e à pessoa do aluno, sendo determinantes nas situações e vivências de aula e de escola.

Perante o que foi representado até ao momento, pressupõe-se que as relações que ocorrem no contexto escolar são marcadas pela afectividade. Carvalho (s/d), não

negligenciando esta concepção, salienta que a afectividade assume um papel crucial no processo de ensino/aprendizagem, pois a transmissão de conhecimento implica necessariamente a interacção entre duas pessoas, logo, a relação professor(a)/aluno(a). Desta relação surge então as vivências afectivas de cada um dos intervenientes neste processo e decerto que a cada aluno (a), mencionando o autor referido acima, será o veículo para a construção de uma sociedade baseada na justiça, no respeito e na solidariedade.

Sendo assim, não basta educar para a afectividade, é necessário também educar na afectividade. Para se compreender qualquer relação educativa, ou qualquer relação interpessoal há que enquadrá-la no contexto onde esta ocorre, no nosso caso, no grupo/turma. Desta forma, na relação educativa como sistema de interacção integrado num sistema social mais amplo, cada interacção é determinada pelas representações mentais dos seus intervenientes. Neste contexto, o professor assume várias funções, terá de estar atento a vários factores, aos conteúdos de aprendizagem, às relações interpessoais que tem de estabelecer com cada aluno, o mais individual possível para que seja sentida como mais ao menos próxima, gratificante e eficaz, tendo que se preocupar também com a dinâmica do grupo turma que se apresenta heterogéneo. "A turma manifesta um sistema social geralmente muito dinâmico com elevado grau de coesão onde o professor é um elemento crucial sem o qual a turma não pode funcionar" Ribeiro (1990a,p.142). Em complementaridade, Postic (1995), evidencia que, ao mesmo tempo, "a socialização não está ao mesmo nível do conhecimento e do discurso, está a nível das condutas" (p.14).

Opinião similar manifesta Vieira (2000), Loureiro e Ribeiro (2003) e Freire e Lima (2009), quando referem que, cada vez mais, o professor deve encontrar estratégias para que possibilite um melhor relacionamento com os seus alunos e, conseqüentemente, um clima de aula acolhedor e favorável à aprendizagem. A par desta situação, em que a turma não funcionará sem a presença do professor, é necessário que este tenha sensibilidade para observar e analisar as situações educativas, para que lhes sejam mais fáceis diagnosticar potencialidades e/ou dificuldades, para que lhe permitam dar respostas adequadas tendo em consideração os diferentes contextos diários. Sendo que é em contexto sala de aula que decorrem as interacções entre si, à medida que o tempo vai passando, professor e alunos vão-se conhecendo melhor e ambos vão alterando o seu comportamento, as suas atitudes e a forma como se relacionam.

O modelo da relação pedagógica dominante até então não salientava o papel da afectividade, simplesmente se limitava a transmitir conhecimentos, em que muitas vezes o autoritarismo e o distanciamento em relação aos/às alunos (as) eram estratégias utilizadas pelos professores para criarem e manterem um clima de respeito na sala de aula Jesus (1997). Alguns autores que consideram a afectividade na relação pedagógica, como forma de promoção de sucesso e motivação, Vieira (2000), preconizam também o papel da afectividade. Considerando que as turmas são diferentes, cada interveniente apresenta a sua dinâmica, normas e limites, o que se vai repercutir nas aprendizagens, no grau de cooperação e no envolvimento do professor e do (s) aluno (s). Na opinião da referida autora, mais uma vez parece pertinente o papel da afectividade no contributo para o sucesso educativo. Com o intuito de promover o sucesso educativo, o professor na sua sala de aula pode gerir melhor as diferenças individuais aproveitando o facto de uns alunos terem mais conhecimentos do que outros, para que desta forma todos fiquem mais envolvidos no processo de ensino e de aprendizagem, o que vai também ao encontro do que refere, Leite (2006). Segundo este autor o acto de ensinar envolve grande cumplicidade do professor a partir do planeamento das decisões; no entanto, essa cumplicidade vai-se construindo nas interacções que se estabelecem através do discurso, do entendimento desse mesmo discurso, do que é transmitido e captado pelo olhar, pelo tom de voz, no ponto de vista do aluno. Autores como Ribeiro, (1990a) preconiza que as interacções humanas conduzem a mudanças no indivíduo, a nível: comportamental, de conhecimentos e sentimentos, verificando-se a influência de um sobre o outro.

“Se o homem é um ser social é, no entanto, verdade que não nasce socializado” D'Orey (1993,p.20). Na sequência destas opiniões, Vieira (2000), considera que nas relações interpessoais a existência de conflitos é inevitável, pois cada pessoa tem os seus próprios gostos, ideias, interesses e valores, que muitas vezes tendem a entrar em choque com os demais que nos rodeiam no seu quotidiano. Perante estes momentos de tensão, devemos estar dotados de estratégias que possibilitem lidar com estas situações de uma forma construtiva, tentando ajustá-las e reajustá-las sempre que seja necessário e pertinente. Similar opinião, foi já manifestada anteriormente por Estrela (1994) perante a afirmação “professores e alunos têm interpretações diferentes das normas que regulam as suas relações, a definição dos papéis acaba por ser eminentemente pessoal, o que pode explicar os conflitos que por vezes surgem”(p.44).

Considerando os estudos efectuados por Amado, Freire, Carvalho & André (2009), a afectividade tem “*assumido*” um papel importante na educação pois é pela afectividade que o indivíduo tem acesso ao sucesso, na medida em que os processos cognitivos e afectivos inter-relacionam-se e influenciam-se mutuamente, na opinião destes autores. Esta opinião é partilhada por Pianta et al. (1996), quando relata que existe uma forte relação entre as aprendizagens dos alunos e a afectividade e qualidade das relações educador/criança, nomeadamente a segurança e conforto emocional. Corroborando os autores supracitados, estes referem que existem diferenças na interpretação e valorização das acções dos docentes em função da idade, nível de escolaridade e sexo. Similar opinião manifesta Jesus (1997) ao aludir que talvez os professores do 1º ciclo do ensino básico possam criar uma relação mais próxima com os alunos pela situação de monodocência em que se encontram e pela idade, e conseqüentemente a sensibilidade dos alunos à figura do professor. Já nos anos seguintes, segundo e terceiros ciclos do ensino básico, bem como no secundário, os alunos tornam-se mais receptivos à influência dos seus pares e não do professor. Além disso, cada professor tem muitos alunos e tem contacto com cada turma durante 45 a 90 minutos semanais. A este propósito, Amado (2001) refere que na fase da adolescência, o(a) aluno(a) interpreta as manifestações de afecto para com ele ou a turma como uma estratégia de sedução. A simpatia do professor é manifestada pela capacidade que este manifesta para que o aluno participe na aula. Façamos aqui das posturas do professor, da comunicação verbal e não verbal, da proximidade (atendendo que se desloca no espaço físico da sala) e de receptividade (no sentido de ouvir o que o aluno tem para dizer).

As relações interpessoais e a gestão das mesmas parecem estar dependentes da capacidade do professor para controlar a disciplina na sala de aula, pois deste tipo de controlo pode depender o (in) sucesso da relação pedagógica. Desta forma, poderemos referir que ao manifestar prazer e motivação nas actividades propostas, as aprendizagens tornam-se facilitadas, pois o ambiente é favorável e estimulador, suscitando interesse e participação por parte do aluno, incentivando também a sua autonomia. Parece-nos então importante que o professor fomente a maturidade afectiva, emocional, o sentido de responsabilidade e a vontade de construir relações interpessoais baseadas no respeito pela dignidade do outro Cabral (2003). É o próprio aluno que valoriza a capacidade de *constrangimento* do professor (tal como a capacidade de “ensinar”), mas exige que ela se exerça com “*humanismo*” Amado (2001).

1.3.3.Relações entre pares

“A escola é um lugar de aprendizagem social” Posti (1992, p.35), e, simultaneamente, um local de conflitos e confrontos com o mundo social. O professor é um representante social, na medida em que é uma personagem à qual o aluno faz frente, que o reconhece ou rejeita, mas que o coloca no real mundo social.

Para Cortesão e Malafaia (1996), construir uma escola acolhedora, humanizada, depende da envolvência de toda a comunidade educativa, tornando-a numa escola alegre, acolhedora, que conduza à criação de laços de amizade e de solidariedade entre professores e alunos. Este contexto social, rico em interações os relacionamentos entre pares, assume um papel importante no desenvolvimento de amizades/inimizades de aceitação/rejeição, sendo importante para o desenvolvimento emocional, cognitivo e comportamental.

Estudos efectuados têm evidenciado a importância das relações de partilha, das experiências vividas, sendo com base nestas que a criança ou jovem controla as suas emoções, a cooperação com os seus pares e desenvolve competências sociais e emocionais. Durante a infância, o factor que afecta os relacionamentos com os seus pares é o processo de separação do género, atendendo ao tipo de interesses e brincadeiras. Outros estudos evidenciaram que a diferença surge nas preferências e poderes de interacção diferentes. Os estudos demonstraram que as raparigas preferem formar pequenos grupos, contrariamente aos rapazes que desenvolvem os relacionamentos entre grupos apresentando objectos sociais, o que permite um olhar mais vasto, enquanto nas raparigas as intenções são recíprocas Lauren & Fussarelli (2006). Na opinião de Veríssimo e Santos (2008), as relações sociais dos jovens, para além de proporcionarem amizades entre pares, também são fundamentais para o desenvolvimento cognitivo e afectivo.

Corroborando Estrela (1994), os alunos, quando questionados referem o gosto pela escola, não por motivos meramente académicos, mas pela possibilidade de relações de convívio que esta facilita. Sendo assim, a turma assume um papel primordial no desenvolvimento das relações interpessoais. Na turma, poderemos assistir a um “jogo inter-relacional” Estrela (1994), de onde emerge um grupo

organizado num contexto construído de relações, que pressupõem a formação de vários subgrupos. A turma tem a sua própria forma, a sua história, evolui e constrói as suas próprias inferências, tem a sua dinâmica muito própria, por isso, por vezes, as estratégias que funcionam com uma não funcionam com outra. A cooperação entre os vários elementos da turma facilita a coesão dos diferentes alunos perante uma tarefa que é comum. Análoga a esta situação, as interações vão ser influenciadas pelas experiências vivenciais, pelas representações, pelas regras e expectativas que cada aluno transporta consigo. Os relacionamentos que se estabelecem dependem do conhecimento que cada um tem de si e do outro. Estes evoluem no tempo, organizam-se e diferenciam-se dependendo da qualidade das relações entre professores e alunos e entre estes últimos.

Por vezes, deparamo-nos com choques e conflitos e alguns alunos isolados. Mas, mesmo o aluno que se apresenta isolado ou não participa, comunica, pois todos os comportamentos transmitem informações, podendo até traduzir o funcionamento ou não do grupo a nível da relação. Perante um aluno que se apresenta isolado, que pareça não estar incluído nesta “teia” relacional, em que o grupo não o aceita, deve ficar mais próximo do professor, para que se apercebam da necessidade de mudar algo no seu comportamento, nas suas atitudes para com o outro, para com o outro na sua diferença. Perante a diversidade de alunos e heterogeneidade das turmas, os conflitos são inevitáveis, uma vez que se vão verificando ajustamentos e que nem sempre vão ao encontro dos desejos e motivações de cada elemento que faz parte do grupo. Segundo Morgado (2010) para o conflito só há uma solução: a aceitação. Partindo do pressuposto de que as motivações e os interesses formam os grupos, cabe ao professor a condução do grupo como um todo, considerando as estruturas relacionais, facultando a cooperação e a coesão do grupo, com o objectivo de resolver os conflitos e proceder aos reajustamentos, valorizando o todo, onde seja possível todos evidenciarem as suas capacidades. É com base nesta dinâmica da turma, e considerando que o processo de ensino aprendizagem é todo ele um processo intrinsecamente comunicativo e de interacção social, onde perdura a diversidade, a cooperação na aprendizagem e a aceitação do outro são conducentes a uma maior probabilidade de sucesso educativo Gaita e Morgado (2010). Com o mesmo intuito, Cabral (2003), Lopes e Silva (2009), mencionam que é necessário garantir que todos somos respeitados na nossa diferença e que a lógica da cooperação entre o

grupo pode superar as rivalidades por vezes evidentes entre indivíduos ou entre grupos de indivíduos.

Será que desejamos a igualdade? Ela choca com a diferença que observo todos os dias, com o confronto que eu rejeito e com os limites – meus e dos outros. Para desejarmos a igualdade, é preciso descentrarmos-nos de nós mesmos, encontrarmos-nos com o outro e percebermos que ele é diferente de nós e que isso é bom. (Cabral, 2003, p.3)

Não negligenciando o emanado por Cabral (2003), de acordo com Pereira & Simões (2005), “Uma das barreiras para a igualdade de oportunidades e plena integração de determinados grupos sociais são precisamente as atitudes”(p.5).

Para Armstrong (2001) “Uma sala de aula é uma microsociedade” (p.103), onde estão incluídos cidadãos /alunos com necessidades e interesses divergentes. Desta forma, um espaço pertinente onde regras, rotinas e procedimentos são parte fundamental para que se possa beneficiar e proporcionar um ambiente tranquilo. Sendo a escola um lugar de excelência, na opinião de Postic (1990/1992), é pertinente saber que laços existem entre a sua vida na escola, na célula familiar e com os seus pares. A escola engloba cada vez mais uma diversidade de alunos, de grupos diferenciados, sendo por isso um local privilegiado para o estabelecimento de relações interpessoais. A criança/jovem aprende a comportar-se em função das expectativas do professor, com os tipos de condutas por ele aceites e em função do grupo de pares. Na relação educativa o aluno está perante duas influências: uma refere-se ao professor e outra refere-se aos colegas. De acordo com a sua idade, a pressão de valores dos seus colegas da mesma idade, de acordo com o tipo de relacionamento que é estabelecido entre o professor e o aluno, ele adopta um ou outro modelo. Sendo no final da infância e princípio da adolescência que surge uma relação mais próxima entre os pares, para a afiliação entre estes diminuem assim as influências da família. Desta forma, entre os 10 – 12 anos verifica-se uma maior incidência nos laços entre os pares, surgindo assim os pequenos grupos caracterizados por uma preferência que é recíproca na partilha de actividades e tempos livres.

De acordo com Postic (2008) e com alguns estudos americanos, os alunos do 1.º ciclo, vêem a escola como o meio através do qual eles ganham estatuto, ao passo que no secundário os aspectos sociais e pessoais assumem papel fundamental nos relacionamentos. Abordando o mesmo autor, a partir dos 10 anos

nos pré-adolescentes, as diferentes funções que cada um exerce ou assume tornam-se complementares no seio das interacções no contexto escolar.

Consequentemente, o meio escolar desempenha uma função psico-social no desenvolvimento pessoal e na construção da sua personalidade, sendo o local onde cada um se põe à prova em conflitos sociais diferentes daqueles que são vivenciados na célula familiar. O jovem inicia os seus próprios conflitos cognitivos nas comparações e diferenciações sociais, conflitos de valores entre os sistemas de valores escolares e os que advêm dos grupos de pares, desacordos entre sistemas de valores. Estes conflitos surgem quando o adolescente precisa de ser reconhecido, de ter o seu lugar no grupo, entre os outros, sentindo a necessidade de reconhecimento entre os seus pares. Os adolescentes com DM diferem dos seus pares sem deficiência no desenvolvimento de conceitos complexos e abstractos acerca de si próprios e dos outros, bem como na assunção de papéis sociais, não sendo capazes de distinguir o seu ponto de vista do dos outros.

Para os jovens com DM há uma relação entre o grau de optimismo relativamente à aceitação social e o seu grau de inclusão. A atitude de rejeição/exclusão corresponde à obrigatoriedade da pessoa se confrontar com a realidade do seu próprio *status*, assim quanto mais críticas sofre, mais sensível e mais consciente se torna a respeito da sua exclusão, Martins (2000). Perante a aceitação ou rejeição a que está sujeito(a) a criança e/ou jovem manifesta atitudes diferentes. Batista e Enumo (2004), confirmaram que atitudes de aceitação ou rejeição apresentam manifestações diferentes perante os outros. Estes referem a importância das atitudes positivas considerando o estudo efectuado com uma amostra de 80 alunos, onde se aplicou uma técnica de sociometria para avaliar as atitudes de aceitação e/ou rejeição com os colegas com deficiência mental. Os resultados evidenciaram atitudes de maior rejeição e menos aceitação para com os colegas com deficiência mental. Verificaram ainda que os alunos mais rejeitados socialmente ignoram mais os outros e interagem com mais agressividade.

Por vezes emergem conflitos pessoais quando surge um descontentamento em relação a si próprio, à sua imagem, quando se olha ao espelho e não gosta do que vê, não se sentindo bem consigo próprio. As opiniões dos outros levam, por vezes, o jovem a interrogar-se sobre si mesmo, ao mesmo tempo que tenta decifrar as características do outro. Ainda de acordo com o mesmo autor, por volta dos 12-13 anos verifica-se a aceitação ou rejeição dos modos de funcionamento do sistema

escolar. O aluno tanto pode procurar salvaguardar a sua imagem, adoptando comportamentos e valores de um grupo de pares em que desenvolve uma imagem social mais favorável, podendo desta forma afirmar-se perante o grupo, ou então pode provocar e descarregar a sua agressividade perante o grupo. Muitas vezes o jovem deseja desempenhar o papel de alguns colegas, pelos quais nutre alguma inveja, o que pode torná-los semelhantes, Martins (2000). Ele vai à descoberta de si, das suas características em comparação com os outros. É este desejo, esta necessidade de sentir que tem algo semelhante com o docente ou com o colega com sucesso, de se tornar o que ele é. É uma forma da sua progressão pessoal e em particular da aprendizagem escolar.

Considerando Musgrave (1979), à medida que crescem, as crianças vão-se afastando cada vez mais da família, começando a relacionar-se com os seus iguais. Desta forma, é previsível a existência de conflitos em torno da forma como fazer as suas escolhas, entre os representantes das diferentes gerações. A criança/jovem vai-se afastando da influência da família e até mesmo da escola para se colocar sob a “alçada” dos vários grupos de colegas. Postic (2008), evidencia que o comportamento de determinado aluno é condicionado pela percepção que o aluno tem dos seus colegas, bem como pelo que ele percebe do professor. Através das interações que estabelece com os outros, cada aluno avalia a importância que os outros lhe dão numa determinada função e perante determinada situação. Perante diferentes papéis provenientes dos vários contextos onde crianças e adolescentes estão inseridos, podem surgir conflitos de papéis que se podem traduzir num comportamento de ambivalência, que tanto pode ser aberto ou retraído, confiante ou agressivo, em relação ao professor e aos colegas.

Nesta imensidão de relações interpessoais, de conflitos, de dissabores e frustrações que surgem naturalmente e que são inerentes ao próprio desenvolvimento, como as resolverão os jovens com Necessidades Educativas Especiais?

É possível que uma das características das pessoas com DM seja a capacidade para interiorizar a *imagem negativa* que lhes é enviada pelos outros, Martins (2000). A auto-imagem dos indivíduos com DM é particularmente afectada pela forma como é percebido pelos outros, como o eu reflectido, uma vez que se vê da forma como os outros o vêem. A inclusão destes alunos depende da colaboração dos intervenientes para que se dê significado educacional à sua participação dentro do

grupo. Torna-se então necessária a procura de uma redistribuição nas responsabilidades de todos os intervenientes no processo educativo, de forma a proporcionar uma maior partilha e um relacionamento mais cooperativo por parte de todos. Oliveira e Oliveira (1999); O' Brien & O' Brien (1999), patenteiam o referenciado anteriormente na medida em que referem “embora alguns alunos sejam indiferentes e pouco se manifestem sobre a preferência de ter colegas com deficiência, muitos relatam gostar de conhecer, fazer coisas em companhia destes e ajudar esses alunos mais prejudicados”. Para Bishop, et al. (1999), todos os alunos podem beneficiar de habilidades específicas nos comportamentos, podem melhorar o desenvolvimento das amizades e interações sociais, independentemente de serem alunos com ou sem deficiência mental.

Ainda para este autor, as interações que promovem uma atitude positiva são importantes para qualquer relacionamento. Sendo assim, devemos ensinar os alunos a serem ouvintes, a dar o retorno ao outro, pois esta atitude de saber ouvir e responder às necessidades do outro origina uma maior aceitação dos colegas, dos seus pares. A par destas atitudes, outros aspectos parecem-nos pertinentes e fulcrais no desenvolvimento do relacionamento entre pares. Sendo a comunicação inevitável, esta deve ser efectuada de forma a saber os interesses e motivações dos outros, ouvir as suas ideias sentimentos e necessidades, colocar-se, por vezes, no papel do outro. Aprender a interagir habilmente com o intuito de aprender a partilhar e a aceitar as ideias e opiniões do outro, proporcionando conforto, ajuda e apoio, também é algo que pode ser trabalhado para o desenvolvimento de relacionamentos positivos entre pares. Não menos importante é defender o outro perante uma situação difícil e apoiar os seus direitos na sua integridade e dignidade como seres humanos que somos, independentemente de estarmos a falar de um aluno com ou sem deficiência mental.

Estes são alguns “*ingredientes*” necessários à criação de qualquer tipo de inter-relação e possivelmente de uma amizade futura. Sendo uma parte integrante do ambiente escolar, as relações interpessoais, no que se refere aos alunos entre eles e em relação aos professores/alunos, não devem ser forçadas, essencialmente no que se refere aos relacionamentos entre os seus pares (alunos), pois quanto mais forçados estes são, mais efeitos contrários se nos apresentam. A subtilidade associada a oportunidades naturais pode aumentar a probabilidade de promover interações positivas. “Pais, educadores, membros da comunidade e os próprios alunos dividem a

responsabilidade chegar até ao outro, de valorizar e apreciar a diversidade em nossos pares e de defender os direitos do próximo” Bishop, et al. (1999, p.198).

O aluno constrói a sua própria identidade sob o olhar dos professores e colegas, constituindo uma imagem de si próprio.

2 – A Deficiência mental

Neste capítulo, procuraremos fazer uma abordagem ao conceito de deficiência mental, a sua origem, as suas características, os aspectos educativos inerentes ao aluno com DM, bem como os condicionalismos ou não, a nível da puberdade e adolescência do jovem com DM.

2.1. Evolução história, construção de conceitos

Para que se possa perceber o discurso relativamente às crianças e jovens com DM advoga-se a articulação das prováveis causas intrínsecas e extrínsecas ao indivíduo. Nesta linha de pensamento, Carvalho e Maciel (2003), referem que: “deficiência mental é uma condição complexa”(p.148).

Historicamente, a concepção de Deficiência Intelectual sempre esteve em consonância com uma incapacidade ou incompetência. Com o desenvolvimento das sociedades e culturas os termos utilizados para referenciar a pessoa com DM foram apresentando terminologias diversas, tais como, idiota, imbecil, anormal, débil mental, diminuído, atrasado mental, indivíduo com atraso no desenvolvimento, deficiente mental, criança com dificuldades de aprendizagem acentuadas e pessoas com necessidades educativas especiais. Segundo Alonso e Bermejo (2001) as terminologias foram alterando “com a intenção de eliminar as conotações negativas”(p.3). O atraso mental refere-se a uma vasta categoria da população que têm em comum uma fraca realização perante os testes de inteligência, as aprendizagens escolares e manifestam alguma incompetência na gestão da sua própria vida e autonomia. O seu diagnóstico envolve compreensão da acção combinada de quatro grupos de factores etiológicos biomédicos, comportamentais, sociais e educacionais, o que vem consignado na AAMR. No entanto, dependendo do investigador e/ou autor, prevalece um ou outro factor na definição do conceito de DM. No que se refere ao factor educacional, o que se torna privilegiado e pertinente nesta nossa investigação e segundo Ribeiro (2009), o indivíduo com DM apresenta uma diminuição das suas capacidades intelectuais ou atraso no seu desenvolvimento intelectual, que segundo Luckasson et al. citado em Correia (2008) e segundo, Santos & Morato (2002) pode ocorrer durante a fase de desenvolvimento do indivíduo, ou seja, dos zero aos dezoito anos. Este atraso pode ser mensurado através da aplicação de uma Escala Métrica de Simon e Binet sendo expresso em dados quantitativos em termos de Quociente de Inteligência. Será então com base no Quociente de

Inteligência que os indivíduos com DM serão classificados, considerando as suas capacidades e as suas incapacidades. Segundo, Lima & Santos (2008), actualmente são consideradas DM as pessoas que se incluem na seguinte classificação: Ligeiro (Q.I. entre 50 - 55 e 70); Moderado (Q.I. entre 35 - 40 e 50 - 55); Severo (Q.I. entre 20 - 25 e 35 - 40) e Profundo (Q.I. inferior a 20 - 25).

Segundo o que referem França, Nunes, Maia e Alves (2008) os testes de inteligência continuam a ser um dos instrumentos utilizados para a avaliar a capacidade intelectual do individuo, contudo, segundo Vieira e Pereira (1996); Santos, e Morato (2002), surge um novo factor não menos importante que a avaliação exclusivamente psicométrica, que abrange a importância do envolvimento e o seu impacto no desenvolvimento do ser humano. Assim, atribuir um determinado nível de acordo com uma escala rígida deixou de ser tão pertinente pois segundo AAMR, torna-se mais pertinente verificar a forma como cada pessoa se adapta às condições de vida bem como às exigências do seu meio social.

Segundo AAMR, a deficiência mental é concebida como uma “incapacidade caracterizada por limitações significativas no funcionamento intelectual e no comportamento adaptativo e está expresso nas habilidades práticas, sociais e conceituais, originando-se antes dos dezoito anos de idade” (AAMR, 2006, p.20).

Correia (2008) menciona que a “Deficiência Intelectual é uma deficiência caracterizada por limitações significativas no funcionamento intelectual e no comportamento adaptativo, que abrange muitas habilidades sociais e práticas. Esta deficiência origina-se antes dos 18 anos” (p.50). Este autor também evidencia que a DM/ problema intelectual se refere a um estado de funcionamento atípico no seio da comunidade, manifestado logo na infância, em que as limitações do funcionamento intelectual (significativamente abaixo da média) coexistem com limitações com duas ou mais das seguintes áreas adaptativas: comunicação, cuidados pessoais, autonomia em casa, competências sociais, comportamentos comunitários, saúde e segurança, funcionamento académico, lazer e emprego. Correia, Morato e Santos (2007), Lima e Santos (2008), Correia (2008).

No entanto, análogo à classificação, para que se considere que a pessoa tem DM é necessário a mesma ser diagnosticada em termos de funcionamento intelectual aproximadamente a um QI entre 70 - 75 ou menor e identificar as áreas fortes e fracas

do funcionamento do indivíduo. Desta forma pretende-se averiguar das necessidades de apoio que ele apresenta decorrentes desta identificação, para que posteriormente se possa traçar o perfil de apoio e a intensidade do mesmo, nas quatro dimensões, referenciadas por Santos e Morato (2002) ; Barbosa (2008) e Lima e Santos (2008) e que estão consagradas na *American Association for Mental Retardation* (AAMR).

Estas dimensões são as seguintes:

Dimensão I – Funcionamento Intelectual e Capacidades Adaptativas

Dimensão II - Considerações Psicológicas e Emocionais

Dimensão III – Considerações Físicas, Etiológicas e de Saúde

Dimensão IV – Considerações Envolvimentais

Tendo em consideração as perspectivas multidimensionais na tentativa de compreender o indivíduo com DM, ponderando todos os aspectos intrínsecos e extrínsecos ao mesmo, é então traçado o perfil de funcionalidade. Este é traçado, com base nas avaliações multifacetadas, desta forma, os profissionais podem determinar se um indivíduo apresenta deficiência intelectual sendo possível adaptar um plano de suporte para cada indivíduo, devendo também considerar a diversidade linguística e diferenças culturais onde os indivíduos comunicam, se movem e comportam, ou seja, considerar o meio envolvente. Consequentemente, procurar-se-á focalizar a atenção não só para a deficiência em si, mas também para a forma como o indivíduo funciona no meio envolvente e no ambiente em que vive, com o intuito de tornar o ambiente o menos restrito possível, procurando sempre aumentar ou potenciar a funcionalidade do indivíduo com DM nos seus múltiplos aspectos da vida. Pretende-se desta forma, segundo Lima & Santos (200) uma optimização das competências adaptativas e funcionais do indivíduo, no âmbito individual e envolvente. Todo este processo vai ao encontro do que referem Belo, Caridade, Cabral & Sousa (2008) ao mencionarem que subjacente à proposta pela AAIDD, falar em deficiência intelectual ou dificuldades intelectuais, as mesmas caracterizam-se por limitações, quer no funcionamento intelectual quer no aspecto adaptativo, o que vai resultar nas necessidades de apoios individualizados. Igualmente em sintonia com a optimização de competências inerentes ao indivíduo com DM, com o enfoque nas áreas fortes, as necessidades de apoio e o contexto, torna-se pertinente a emergência de uma sociedade inclusiva no atinente ao direito da dignidade humana e individual nos seus múltiplos aspectos

procurando qualidade de vida para o cidadão com DM o que está de acordo com o que a ideia de Alonso e Bermejo (2001).

2.2.Etiologia da deficiência mental

As causas da proveniência da DM podem ser devidas a múltiplos factores, de acordo com os diversos autores e com a sua especificidade científica.

Segundo Kirk e Gallagher (1997), Pacheco e Valência (1997), as causas da deficiência mental devem-se essencialmente a factores genéticos, a agentes tóxicos, doenças infecciosas e a factores ambientais. Como o próprio nome indica os factores biomédicos estão relacionados com processos biológicos inerentes a factores genéticos e/ou de subnutrição; os aspectos sociais estão interligados com a interacção familiar e social, bem como com a estimulação que lhe é proporcionada e a sua capacidade de resposta a essa estimulação. No que diz respeito aos aspectos comportamentais, estes integram os comportamentos que são prejudiciais ao desenvolvimento harmonioso, tal como a violência doméstica. Considerando os aspectos educacionais, a estes estão inerentes os processos educacionais que promovem o desenvolvimento cognitivo, bem como um comportamento adaptativo por parte da criança.

As causas podem ser variadas e os factores de risco também, não se verificando a existência de uma etiologia específica, mas sim factores diversos conjugados sem que possa ser possível um diagnóstico preciso, daí os factores etiológicos se basearem em causas intrínsecas e extrínsecas.

Far-se-á então uma abordagem às causas intrínsecas e extrínsecas, não fazendo uma referência exaustiva das mesmas, iniciando pelas causas Intrínsecas, Morato (1995), Kirk e Gallagher (1997) e Lima e Santos (2008).

2.2.1. Causas ou factores intrínsecos ao indivíduo

Os factores intrínsecos actuam antes da gestação, ou seja, a deficiência já está determinada por herança genética. No Quadro 1, apresentam-se sinteticamente, os dois tipos de causas genéticas e as alterações que daí advêm: - as Genopatias

(alterações genéticas hereditárias) e as cromossopatias (anomalias ou alterações nos cromossomas), responsáveis por:

Quadro 1 – Factores intrínsecos ao indivíduo

Genopatias	Cromossopatias
Metabolopatias (alterações no metabolismo de aminoácidos; lípidos; carbo-hidratos; outras metabolopatias)	Síndromes Autossómicos Específicos (Trissomia 21, Síndrome de Down; ...)
Endocrinopatias (alterações endócrinas e hormonais)	Síndromes Autossómicos Não Específicos (trissomias e alterações cromossómicas embora não sejam tão conhecidas).
Síndromes Polimalformativos (Síndrome de Prader-Willi, Cornelia de Lange...)	Síndromes Gonossómicos (alterações ligadas aos cromossomas sexuais, sendo os mais conhecidos os síndromes de Turner e Klinefelter)
Outras Genopatias (Síndrome de Rett, Hidrocefalia, Espinha Bífida e outros defeitos do tubo neural).	

Adaptado de Kirk & Gallagher (1997), Morato (1995) e Lima & Santos (2008)

2.2.2 Causas ou factores extrínsecos ao indivíduo

Causas ou factores extrínsecas ao indivíduo, estão sumariamente apresentadas no Quadro 2, e são aqueles que, sendo exteriores ao organismo da pessoa, exercem uma influência tal que, originam igualmente a deficiência mental. Estes factores podem ocorrer antes do nascimento (pré-natais), durante o momento do parto ou logo após o nascimento (perinatais e neonatais), desordens psíquicas e factores que surgem após o nascimento (pós-natais).

Quadro 2 – Factores extrínsecos

Pré-Natais	Perinatais e Neonatais	Pós-Natais
Embriopatias (primeiros três meses de gestação)	Prematuridade	Infecções como a meningite, e a encefalite
Fetopatias (a partir do terceiro mês de gestação)	Metabolopatias	Endocrinometabolopatias
Doenças Infecciosas, ex: Rubéola	Síndrome de Sofrimento Cerebral	Convulsões
Alterações endócrinas e metabólicas	Incompatibilidade RH entre a mãe e o bebé.	Anoxia
Exposição a drogas, tabaco e álcool.		

Adaptado de Kirk & Gallagher (1997), Morato (1995) e Lima & Santos (2008)

As influências ambientais também são consideradas como factores externos que podem originar uma pobre estimulação ou até mesmo privação da estimulação

necessária para o harmonioso desenvolvimento humano podendo esta fraca ou ausência de estimulação proveniente do meio, dar origem a limitações cognitivas e na capacidade de manifestar um comportamento adaptativo relativamente ao meio envolvente. Estes aspectos também se coadunam com as desvantagens a nível económico, social cultural e educativo. Consequentemente e partilhando a opinião de Nielsen (1999), "A criança necessita de, diariamente, ser submetida a experiências enriquecedoras"(p.48), a ausência desse tipo de estimulação pode comprometer o seu desenvolvimento mental.

Perante o que foi abordado nesta parte da dissertação, mais do que saber qual a síndrome que apresenta o indivíduo, é importante saber como é que esse indivíduo e essa criança/jovem funcionam no meio onde se inserem. Se mudarmos a nossa atitude e pensarmos que uma criança / jovem (neste caso) ou adulto com DM, antes de ser DM é uma pessoa, uma boa parte da nossa *intervenção* profissional já estará garantida e consequentemente o sucesso.

2.3.Características das crianças/jovens com deficiência mental

Considerando as perspectivas multidimensionais assim como as dimensões já citadas, qualquer ser humano tem as suas próprias características, estão inerentes ao nosso desenvolvimento humano nos seus múltiplos aspectos (cognitivo, social, psicomotor e emocional), o mesmo acontece com a pessoa com DM, que neste caso se refere à criança e ao jovem.

Anteriormente ao desenvolvimento de testes de inteligência a incompetência social era a principal característica pela qual a pessoa com DM era avaliada, o que pode ser equacionado como a competência da própria pessoa em lidar com as exigências do meio envolvente. Estas *incapacidades* adaptativas resultam das limitações da inteligência prática e social, ou seja, resultam nas limitações a nível da capacidade do indivíduo para se manter como um ser humano independente nas actividades do quotidiano, assim como, na capacidade que este manifesta para compreender as expectativas sociais e o comportamentos dos demais, conseguindo julgar de uma forma correcta o seu próprio comportamento perante situações sociais, Vieira e Pereira (1996).

Na realidade, deparamo-nos com algumas características mesmo próprias nas crianças/jovens com DM, essencialmente, alterações de comportamento que vão

interferir na aprendizagem destes, o que faz aumentar o seu isolamento e até mesmo por vezes aumentar o risco de exclusão. Para além de apresentarem dificuldades a nível da coordenação motora global e fina, o que se vai repercutir na expressão gráfica, manifestam também dificuldades em compreender conceitos mais complexos, o que por vezes se torna impeditivo de uma socialização mais positiva essencialmente na adolescência, no que se refere ao jogo, às regras inerentes a este, o que condiciona a interacção entre os colegas para fazer parte desse jogo. Estas são algumas características que podem ocorrer no indivíduo com DM, no entanto, não é obrigatório que estas ocorram em simultâneo num mesmo indivíduo. Outras características existem e normalmente estão associadas, tais como: uma fraca capacidade de atenção e concentração, fraca capacidade de resistência à frustração, dificuldade em seleccionar informação apresentando fraca capacidade de memória a curto e longo termo o que se vai reflectir na assimilação da informação e na capacidade de fazer a transferência de umas aprendizagens para as outras, reutilizando a informação noutra contexto. Por outro lado, apresentam um vocabulário mais restrito, dificuldades em transferir umas aprendizagens para as outras não conseguindo utilizar o que aprenderam numa determinada situação noutra situação similar, são incapazes de proceder a generalizações a partir das suas experiências ou aprendizagens, o que se vai repercutir por vezes, nas situações do quotidiano, Nielsen (1999); Oliveira e Oliveira (1999); Coelho e Coelho (2001) e Lima e Santos (2008). Outras características estão relacionadas com a rigidez mental o que conduz a estereótipos de respostas, automatização do que já foi aprendido. Estas características são evidenciadas em termos de competências académicas e em termos de sociabilidade.

A nível do desenvolvimento cognitivo, normalmente os vários estádios de desenvolvimento podem estar comprometidos atendendo que estes se podem fixar num determinado estádio do desenvolvimento humano, ou até mesmo proceder-se à passagem para um outro estádio mais tardiamente do que o que seria de esperar para o mesmo grupo etário. Neste sentido, umas crianças atingem o estádio pré-operatório e outros até o estádio das operações concretas. Perante os aspectos psicomotores manifestam-se algumas dificuldades a nível do equilíbrio, da direcionalidade, da lateralidade, das praxias finas e da motricidade global. Quanto às características de âmbito emocional, normalmente são pessoas com baixo nível de tolerância à frustração ao insucesso, desistem facilmente das tarefas, conseqüentemente são pouco persistentes e têm tendência para uma baixa auto-estima.

Sendo a comunicação e a socialização o alicerce de todas as relações, quando estas se apresentam comprometidas, podem inviabilizar as aprendizagens e os relacionamentos entre os pares. Se a criança/jovem manifestar problemas articulatórios, um vocabulário restrito, e como a comunicação e socialização estão interligadas, se uma está comprometida a outra também pode estar em risco, verificando-se uma maior tendência para o isolamento, pois estas dificuldades não lhes permitem relações entre pares mais complexas, tendo em consideração que os seus interesses lúdicos são mais limitados do que os dos seus colegas, pois apresentam mais dificuldades em compreender e seguir as regras, diminuindo assim a convivência com os seus pares. De uma forma geral, todas as características apresentadas até ao momento, estão associadas à generalidade dos cidadãos portadores de DM.

O facto da capacidade intelectual e as competências sociais, académicas e vocacionais estarem diminutas na criança/jovem com DM também estes, possuem qualidades e capacidades positivas ultrapassando por vezes o que se considera a *norma* nomeadamente em lealdade, sensibilidade e verdade. De acordo com Oliveira, & Oliveira (1999), muitos indivíduos com DM podem viver segundo padrões de vida normal, Nielsen(1999). Seguindo as convicções de Veríssimo e Santos (2008) “se os genes modelam o comportamento, as condições ambientais, também eles regulam a expressão genética”(p.390)

Todos nós vivemos em sociedade, uns mais incluídos que outros com características distintas, logo, e considerando os autores referidos anteriormente, são de extrema importância as experiências sociais na construção de personalidade e na adaptação individual e social da criança, independentemente do seu handicap. É a existência daqueles que manifestam esta ou aquela incapacidade, que são diferentes, que nos fazem pensar que vale a pena transformar, modificar para os ajudar. Esta ideia é sustentada por Biscaia (2003) quando refere “porque a visão do mundo para a qual eles nos chamam a atenção, acaba por ser mais rica e mais compensadora, do que a de um mundo de perfeitos, que vivem isolados e fechados em si ”(p.72).

2.4. Aspectos educativos e a criança/ jovem deficiente mental

Decididamente há a necessidade de investir na educação, “*as crianças de hoje serão os adultos de amanhã*” Sebastião (2003, p.75). Esta afirmação em tudo nos parece real, o futuro da humanidade dependerá da forma como investimos e construímos no hoje, no presente. Nesta construção de um hoje para um amanhã melhor, há que considerar que a diversidade representa um papel absolutamente necessário para o desenvolvimento cognitivo e social das crianças e jovens. Gaitas & Morgado (2010). No entanto perante crianças com deficiência mental, decerto que as suas competências académicas sociais e vocacionais, não se irão desenvolver ao mesmo ritmo, no espaço e no tempo comparativamente com as demais, dependendo do grau dessa mesma deficiência, ligeira, moderada, severa e/ou profunda.

Muitas classes regulares têm incluído alunos com Deficiência Mental, normalmente os de DM ligeira e moderada. Perante estes alunos os professores devem definir objectivos reais, ou seja, passíveis de serem atingidos, pois é fundamental que eles conheçam o sucesso, que sintam que os seus esforços foram bem sucedidos, Roldão (2003). Em consonância com o referido, Tomlinson (2008) e Riley (2009) preconizam actividades de qualidade e diferenciadas, interessantes, que levem a pensar, a usar capacidades essenciais, para que o processo possa ser diferenciado a nível de respostas de acordo com o perfil de aprendizagem o aluno.

As aprendizagens devem assentar nos aspectos concretos, atendendo ao facto que se tornam mais complexas as actividades que requerem instruções. O professor deverá também fazer análise de tarefas, ou seja, segmentar a tarefa em partes. Segundo Nielsen (1999), o ensino individualizado apresenta-se eficaz, em termos de reforço do conceito que se pretende ser aprendido. O professor deverá exigir um menor número de tarefas ou trabalhos escritos aos alunos com DM. Este tipo de alunos necessita de aprender a realizar tarefas que lhes permitam desenvolver competências vocacionais e a nível de situações do quotidiano. Há muitas tarefas que podem ser desenvolvidas com sucesso por estes alunos, na secretaria, na biblioteca, da escola.

Na sociedade actual há uma tendência para integrar indivíduos com DM em profissões não especializadas, em ambiente apoiado ou supervisionado, caracterizando-se os trabalhos por uma sequência repetitiva de tarefas, pois o facto de se poderem integrar, proporciona uma sensação de autonomia, de sucesso elevando

a auto-estima ao mesmo tempo que se tornam produtivos participantes activos na sociedade da qual eles fazem parte. Para que se possa adaptar o currículo a um(a) aluno (a) com DM, é necessário que a avaliação tenha sido efectuada de forma criteriosa em todas as áreas do desenvolvimento, pois só assim será possível traçar as metas de aprendizagem para o respectivo aluno.

Seguindo os pressupostos da avaliação, do que vem consagrado no Decreto - Lei nº 3/2008 de 7 de Janeiro e da importância de planear um sistema de educação flexível ajustável a cada aluno, deve ser realizado o processo de referenciação da criança/jovem de forma a detectar os factores de risco associados às suas limitações, ou seja, verificar quais as suas áreas fortes e as sua áreas fracas ou com menos potencialidades.

Posteriormente a esta referenciação, terá continuidade o processo de avaliação a nível do departamento de educação especial e do serviço de psicologia (artigos, 5º e 6º). Perante este processo dever-se-á ter em consideração também, o que emana do Decreto-Lei nº 6 /2001 de 18 de Janeiro – Reorganização Curricular do Ensino Básico, do Despacho Normativo nº50/2005 – Avaliação, enquanto parte integrante do processo de ensino e de aprendizagem, bem como, da Lei nº 39/2010 de 2 de Setembro (segunda alteração ao Estatuto do Aluno dos Ensinos Básico e Secundário). É com base nestes procedimentos que serão delineadas as estratégias a desenvolver com o respectivo aluno(a). Desta forma, é realizado o PEI (Programa educativo individual) e o PIT (Programa individual de transição).

No segundo e terceiro ciclos do ensino básico bem como no ensino secundário, é função do director de turma, conjuntamente com os restantes elementos que constituem o conselho de turma a elaboração do programa educativo individual. Em cada disciplina, será o professor da respectiva disciplina a considerar, com base na avaliação inicial, quais as medidas de apoio necessárias e que mais se adequam ao aluno(a) em causa de forma a obter informações de índole formal e não formal, que lhes possibilite planificar a aula de uma forma mais eficaz, promovendo o sucesso educativo.

Dos aspectos educativos não fazem parte somente os aspectos académicos, os aspectos sociais são tão ou mais importantes, pois para além de identificar as áreas fortes e fracas, são importantes também para o professor. Consequentemente, o professor pode observar os comportamentos do aluno e averiguar o que pode estar na

origem das interacções inadequadas com os seus pares. O professor deve ainda estar atento aos seus interesses, aos indicadores do seu relacionamento com os seus pares das suas percepções quanto às tarefas académicas. O professor deve também ficar com a ideia de como o aluno observa, apreende e se sente em relação ao mundo envolvente, pois só assim é possível proporcionar experiências de acordo com a realidade e experiências vivenciais de cada aluno, para que possam ter sucesso nos ambientes onde interage. Tendo como principio o referido os currículos serão a base e o meio através do qual procuramos o sucesso do nossos alunos.

"A heterogeneidade de alunos, a falta de adequação de currículos, a falta de centros de recursos para apoiar uma máquina que não anda, a dificuldade de pôr em prática velhas e novas práticas de ensino/aprendizagem, podem conduzir a escola ao caos (insucesso)", (Jacinto,1991, p.14).

O Currículo, será o *guia* das aprendizagens dos alunos e deverá ser adaptado /ou reajustado tendo em consideração as capacidades/dificuldades do aluno, as metas estipuladas no projecto educativo da escola, a comunidade onde esta está inserida e o papel da família desempenha e/ou pode desempenhar no processo educativo da escola. Procura-se desta forma, contribuir para o desenvolvimento pessoal, para que possa participar tanto quanto o ambiente o permita, no contexto da família, no grupo de amigos e na sociedade em geral. Mas o professor pode questionar o que ensinar perante um aluno com DM incluído numa turma regular, como ensinar e como avaliar esse aluno? As estratégias partem da organização do currículo, logo este deverá ser mais funcional centrando-se nos modelos ecológico e no desenvolvimentalista, uma vez que um conduz o ensino a uma vertente mais funcional e o outro assenta na organização dos conteúdos do currículo em áreas de desenvolvimento.

Sendo o currículo um instrumento que visa facilitar o acesso por parte do professor a conteúdos e estratégias considerando a diversidade e individualidade de cada aluno, nesta lógica, será então, de acordo com Leite (2002):

Um processo formativo que integra as diversas componentes num todo global, permitindo uma diversidade de alternativas de acção – em substituição de posturas estandardizadas – e que, envolvendo todos os intervenientes em dinâmicas transaccionais, é simultaneamente gerador de uma contínua reflexão, reorganização e reconstrução,(p.63).

Similar opinião é partilhada por Vieira e Pereira (1996) “o currículo é naturalmente um instrumento aberto a todas as influências vindas quer do aluno, por força das suas condições individuais, quer da família [...] e ainda aberto a todas as alterações impostas pela evolução das tecnologias ”(p.56). Assim sendo, este deve ser elaborado por uma equipa multidisciplinar, cabendo a esta, segundo Rose (2003) e França; Nunes; Maia e Alves (2008) a responsabilidade de selecção, adequação e implementação de estratégias, devendo ainda incidir no treino e aptidão de carácter funcional, enquadradas em diferentes contextos onde estes estão inseridos de forma a se tornarem o mais produtivo possível e independente.

Considerando que a educação pública preconiza objectivos globais de modo a que todos atinjam o máximo das suas potencialidades, no que se refere aos alunos com DM, os objectos traduzem-se fundamentalmente na obtenção de uma vida de qualidade, autónoma e o mais integrada possível com o intuito de viverem com dignidade.

De acordo com Vieira e Pereira (1996) é preciso que as estratégias e os métodos de ensino estejam adequados às finalidades que se pretendem alcançar. Desta forma, e de acordo com Madureira (2005), Correia (2008), a avaliação das necessidades do aluno é um processo em que todos devem participar.

Perante este facto e procurando sempre cumprir o estipulado no artigo 10ºA do Decreto-Lei nº270/2009 de 30 de Setembro, a avaliação constitui um processo regulador das aprendizagens, orientador do percurso escolar e certificador das diversas aquisições realizadas pelo aluno ao longo do ensino básico. Cumprido o estipulado no artigo 13º do Decreto-Lei nº6/2001, e no Despacho Normativo nº1/2005, cada docente da disciplina ou disciplinas que o aluno(a) com DM frequente em classe regular juntamente com os seus pares deverá efectuar a avaliação diagnóstica, a avaliação formativa bem como a avaliação sumativa dos alunos. De acordo com o Despacho Normativo nº 1/2005, ponto 18:

A avaliação diagnóstica conduz à adopção de estratégias de diferenciação pedagógica e contribui para elaborar, adequar e reformular o projecto curricular de turma, facilitando a integração escolar do aluno, apoiando a orientação escolar e vocacional. Pode ocorrer em qualquer momento do ano lectivo quando articulada com avaliação formativa.

É com base nesta avaliação diagnóstica e na avaliação efectuada pelo serviço de psicologia e pelos docentes de ensino especial, que se irão delinear as estratégias e planificar os conteúdos e/ou as competências que se pretendem ver alcançadas para que se possa integrar os alunos nos vários níveis de aprendizagem. Desta forma, visa-se o sucesso educativo, tendo em consideração os níveis diferenciados de competências dos alunos, o número de alunos por turma, bem como os diferentes ritmos de aprendizagem.

A avaliação formativa é a principal modalidade de avaliação do ensino básico, assumindo um carácter contínuo e sistemático visando a regulação do ensino. Esta recorre a uma variedade de instrumentos de recolha de informação, adequadas à diversidade das aprendizagens e aos contextos em que ocorrem, tendo como uma das funções principais a regulação do ensino e da aprendizagem. Atendendo às dimensões formativa, deverão ser esgotados todos os recursos e actividades de recuperação, desenvolvidas a nível de turma, para que se possa promover a superação das dificuldades permitindo recolher e interpretar informações para possíveis tomadas de decisão, e conseqüentemente o sucesso do aluno, conforme é enunciado no Despacho Normativo nº50/2005.

De forma a uma melhor compreensão dos processos de avaliação há a evidenciar que a avaliação implica critérios de avaliação (a qualidade ou capacidade que se esperam alcançar numa determinada tarefa) que são subjacentes aos juízos de valor que o professor realiza perante o desempenho do aluno.

Corroborando com o que se tem vindo a referir o professor que avalia, de acordo com Madureira (2005, p.37) deverá estar em consonância com três aspectos fundamentais:

a) *Definir os conhecimentos que o aluno deve adquirir, nas diferentes áreas curriculares (factos que conhece, conceitos que evidencia, conteúdos que domina - saber);*

b) *Identificar os processos a utilizar na resolução das situações (técnicas que usa na resolução das situações (técnicas que usa na resolução de problemas, regras que se aplica, formas de agir perante situações diversas - saber/fazer);*

c) *Definir as atitudes e valores que o aluno deve demonstrar no seu comportamento (autonomia, na realização das actividades, responsabilidade no*

cumprimento de tarefas, respeito pelos pares, rigor no processo de auto e hetero - avaliação de aprendizagem - saber/ser).

Para além de todos estes aspectos, deve-se também equacionar os contextos educativos e pedagógicos nos quais o aluno revela as suas próprias características (imaginação, sensibilidade e afectividade).

Como afirma Santos (1982) cit. por Madureira (2005) “O diagnóstico de alguém pode tornar-se o diagnóstico contra alguém”(p.28) Perante esta afirmação é fundamental que a avaliação das necessidades de cada aluno seja efectuada da melhor forma possível, para que corresponda realmente às capacidades e até mesmo às dificuldades da criança.

3 - A inclusão da criança/jovem deficiente mental em sala de aula inclusiva

Perante a inclusão da criança /jovem em sala de aula inclusiva, um dos factores mais importantes enquanto promoção do sucesso em sala de aula inclusiva prende-se com a possibilidade de se vivenciar um clima onde os professores e alunos se possam sentir seguros, válidos e aceites Batista e Enumo (2004). Assim, todos os aspectos inerentes ao clima de aula, à relação afectiva são determinantes nos processos de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos, Koomen & Leij, (2008), Santos e Pomar (2009).

3.1.Necessidades e estratégias de aprendizagem

Qualquer abordagem educativa envolve a abrangência relativamente à natureza da população a que se destina. Portanto, as perspectivas da acção educativa, independentemente da faixa etária a que se destinam, coexistem com a relação entre o desenvolvimento e a aprendizagem da criança/jovem Morato (1995).

Na sequência do que temos vindo a referir, destaca-se aqui a importância da avaliação da DM, considerando as quatro dimensões expressas pela *American Association for Mental Retardation (AAMR)*, para que possamos então, numa perspectiva multidimensional, compreender a criança/jovem com DM, com vista à sua inclusão na sociedade em geral e, em particular neste caso, no contexto escolar, com a dignidade que a mesma merece. Reportando-nos ao já referido, propomos então algumas estratégias que podem não ser *receita* para todos os alunos (as), mas de certo poderão ser utilizadas como guias de práticas inclusivas, e porque não, como meios de reflexão dessas mesmas práticas. Assim, considerando Lousada e Caracóis (2004), Morato & Santos (2007) e o projecto IRIS (2009), as práticas educativas numa escola inclusiva respondem às necessidades emocionais, académicas e sociais, respeitando a diferença e usufruem do contributo de cada aluno(a) para a construção de um conhecimento partilhado. Qualquer que seja a prática educativa adoptada pelo professor, esta deve consagrar o respeito das capacidades e potencialidades dos seus alunos, ao invés das suas incapacidades e limitações. De acordo com Vieira e Pereira (1996), as potencialidades e capacidades são muito mais poderosas e determinantes para qualquer aprendizagem do que as desvantagens e limitações. O que acabámos

de afirmar harmoniza-se com os procedimentos citados no capítulo anterior, quando referimos que as aprendizagens do aluno devem ir ao encontro das suas áreas fortes, considerando que o seu ritmo de aprendizagem é diferente, a sua capacidade de atenção e abstracção, assim como a capacidade de selecção e retenção de informação. De facto “é deveras verdadeiro que as aprendizagens escolares são uma necessidade para a criança mas não devem constituir por si só uma finalidade” Cruz, A., (1993,p. 12). Da mesma opinião partilham Alonso & Bermejo (2001) ao referirem que se deve proporcionar um ambiente estável, previsível e susceptível de controlo, bem como oportunidades para estimular o seu desenvolvimento e crescimento pessoal. Esta estabilidade torna-se importante para a promoção da aprendizagem e para o desenvolvimento das relações interpessoais. A escola é de todos e para todos; no entanto, cada vez mais nos deparamos com uma maior diversidade e heterogeneidade de alunos, sendo cada vez mais necessário que a escola não assuma a função só de *alimentar* os jovens de conhecimentos científicos. Cada aluno é um ser único com as suas particularidades. A criança/jovem DM depara-se, de acordo com Pacheco e Valência (1997), com uma série de problemas específicos na formação da sua personalidade, manifestando dificuldades em estruturar as suas experiências perceptivas e motoras para que estas adquiram o mesmo significado comparativamente aos seus pares.

Para que se possa estar perante uma educação inclusiva é imprescindível, como temos vindo a constatar, que a sala de aula seja alterada no que se refere às práticas pedagógicas. Estas alterações dependem essencialmente da atitude do professor face à heterogeneidade dos alunos que constituem a turma. Cabe assim ao professor inovar, reformular e estruturar ambientes de ensino e de aprendizagem motivadores para aqueles que aprendem, os seus alunos. Em consonância com o que se tem vindo a referenciar, Carvalho (2006); Postic (2008); Lopes & Silva (2009), evidenciam as novas metodologias para a criação de situações que permitem ao aluno envolver-se em determinada actividade, de ser ele próprio a construir o seu saber e a adquirir condutas cognitivas e sócio - afectivas. Parece-nos então pertinente a flexibilidade do professor na selecção e diversificação de situações didácticas, nunca descurando as atitudes e características dos alunos.

Consolidando com o que afirma Stainback (2006), as diferenças entre alunos devem ser reconhecidas e utilizadas como factores positivos entre todos os actores envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. Partimos assim para o

pressuposto de que “os professores devem criar ambientes de aprendizagem que valorizem a criatividade, o potencial individual, as interações sociais, o trabalho cooperativo a experimentação e a inovação” (IRIS, 2009). Em síntese, para a definição das necessidades de aprendizagem é fundamental considerar as capacidades, as limitações da criança, como já foi referenciado, assim como as características ambientais que fomentem o crescimento e desenvolvimento harmonioso. No contexto escolar, parece-nos importante referenciar algumas práticas que favoreçam sentimentos de amizade, de afecto, de pertença, que ajudem a promover as relações sociais, partilhando os lugares que definem a vida na comunidade. Assim, é fundamental conhecer o perfil de funcionalidade do aluno, saber qual o nível ideal de exigência para a consecução de uma determinada tarefa em consonância com as suas características, de forma a garantir a motivação e conseqüentemente o sucesso, pois como afirma Wolfe (2004) “o cérebro está biologicamente programado para prestar atenção à informação que tem conteúdo emocional forte, se os alunos não estão a prestar atenção, não estão envolvidos, e conseqüentemente, não estão a aprender”(p.85-86). Se a motivação é um factor intrínseco para aprender, todas as estratégias que possam ser utilizadas, para que a criança/jovem adquira determinada competência, serão sempre um bom alicerce para o sucesso a todos os níveis e para todos os actores do acto de educar. Noutra perspectiva relativamente à motivação, Carvalho (2004); Lousada e Caracóis (2004), referem o jogo, o lúdico, como forma de motivação por parte do aluno e de promoção de auto-estima, nomeadamente dos que, por sua culpa, do grupo ou do professor, nunca são chamados à liderança. Conseqüentemente, o aluno sentir-se-á mais apto para aprender, para melhorar o seu rendimento escolar, podendo até conduzir a resultados académicos e sociais mais positivos. Os referidos autores afirmam que o jogo poderá ser o veículo mais adequado para estabelecer o equilíbrio, pois através do jogo a criança/jovem tem oportunidade de interagir com os outros, pessoas e objectos, podendo, desta forma, explorar a sua criatividade e adquirir competências cognitivas, afectivas e comportamentais. No entanto, Fonseca (1989) refere “que não basta proporcionar uma atmosfera relacional envolvente e encantatória, [...] é necessário ser mais perseverante na busca de objectivos, na exploração de currículos, na estruturação de tarefas, na sequencialização de processos de informação e de interacção” (p.89). Partilham do mesmo princípio Pereira & Vieira (s/d) quando referem que falar em educação e diferença exige diagnosticar essa mesma diferença, o que coincide com o problema de separar o que difere e de avaliar em si mesmo o que se apresenta

diferente. Não muito díspar é a opinião de Cortesão (2001) quando afirma que, por detrás das práticas homogéneas que se verificam normalmente nas escolas, que consistem em tratar os alunos como todos iguais, como se de um só se tratasse, convida a penalizar a diferença, a homogeneizar o processo de ensino e aprendizagem, não respeitando a individualidade de cada ser humano.

Perante tais opiniões e estratégias, procurando o sucesso das mesmas, cabe-nos acrescentar e salientar outros factores importantes e decisivos nas aprendizagens e apreensão do mundo envolvente, neste caso, do ensino e da aprendizagem cooperativa e da heterogeneidade dos grupos. Corroborando com este princípio, Sanches & Teodoro (2007) referem que:

É aprender no grupo e com o grupo, em situações de verdadeira aprendizagem cooperativa, responsável e responsabilizante. É organizar o espaço e o tempo em função das actividades para as aprendizagens a realizar. É implicar os alunos na construção dos saberes a realizar (p.115).

Em consequência do que se tem vindo a focar, as diferenças e a individualidade de cada um devem ser reconhecidas como factores positivos entre todos os indivíduos. Para que este reconhecimento se possa verificar, urge fomentar o trabalho de cooperação entre os professores e assumir a colaboração entre todos os intervenientes no processo educativo, Sanches (2005). Falemos aqui novamente da função do currículo, devendo este ser aberto a todas as influências que possam surgir, quer oriundas do aluno, da instituição escola, da família, do professor ou até mesmo da comunidade em geral e das parcerias estabelecidas com a mesma. Será então pertinente a função da escola em si, dos órgãos de gestão e o papel do professor, quer do ensino regular quer do ensino especial, para que, em conjunto, partilhem o mesmo objectivo, a inclusão e o sucesso dos seus alunos. Para tal, enunciaremos algumas estratégias (mais haverá certamente) que nos parecem mais pertinentes para a referida situação:

- *Incluir todos os alunos nas tarefas da aula;*
- *Promover uma cultura de escola inclusiva;*
- *Realizar um trabalho colaborativo eficiente entre os agentes educativos;*

- *Utilizar recursos diversificados e estratégias diversificadas;*
- *Ter um modelo organizacional flexível;*
- *Apresentar uma programação sistemática e específica;*
- *Realizar avaliações sistemáticas das aquisições e progressos dos alunos nas várias áreas do desenvolvimento humano (cognitiva, emocional, social, relacional) e propor medidas para a superação das dificuldades;*
- *Promover actividades extra-curriculares;*
- *Valorizar a colaboração com a comunidade.*

Até ao momento foi efectuada uma abordagem geral às necessidades e estratégias de aprendizagem da criança/jovem com DM, dando ênfase essencialmente aos comportamentos do professor, dos alunos e aos métodos e ensino.

Destacámos o professor como agente principal de metodologias activas, diversificadas e adaptadas ao grupo de alunos, grupo/turma e a si próprio, como ser que é capaz de observar, reflectir, modificar e inovar, de forma a promover comportamentos e aprendizagens consistentes com os vários contextos educativos. Destacámos também o aluno, que, como ser com uma história de vida como todos nós, manifesta capacidades, saberes e limitações que lhe permitem ser um agente activo no processo de ensino e aprendizagem. Em última análise, foi focada a sala de aula enquanto sistema social onde ocorrem a grande maioria dos relacionamentos interpessoais, assim como a escola enquanto instituição com função de prevenção, intervenção e inclusão social Ferreira e Santos (2000) e Rudasill et.al. (2010).

Considerámos que independentemente das situações educativas, do currículo, das metodologias e das estratégias adoptadas, todas as crianças podem ser ensinadas, todas podem aprender, como a seguir se refere. Em consonância, as estratégias mais específicas em sala de aula serão evidenciadas no capítulo seguinte atendendo que se pretende verificar a Inclusão da criança/jovem em sala de aula regular.

3.2. Inclusão da criança/jovem em sala de aula regular

O processo inclusivo inicia-se logo na família Talaia (1999), antes mesmo da inclusão em sala de aula, pois segundo a autora referida, as práticas familiares são as primeiras para a educação e socialização da criança. Nesta perspectiva ecológica, torna-se possível promover o envolvimento parental na realidade escolar, assumindo esta, um papel importante na edificação do sucesso educativo de todos os alunos e em particular das crianças/jovens com DM. Consequentemente, a promoção da inclusão e do sucesso educativo dos alunos com DM deve ter como alicerce relações empáticas e frutíferas entre os diferentes intervenientes e contextos onde se move a criança/jovem - família, escola, comunidade em geral, Pereira & Simões (2005); Pedro e Peixoto (2006) e Pacheco, et. al. (2007). Os benefícios que advêm de um bom relacionamento entre pais e professores, para além de estarem implícitos no rendimento escolar dos alunos proporcionam, por sua vez, uma maior valorização do papel da família tornando a função dos professores mais facilitada. Através das informações fornecidas pelos pais, os professores podem, de uma forma mais cuidada, definir os objectivos educativos, em todas as vertentes, reforçar as condutas esperadas em casa e na escola. No entanto, e de acordo com a autora supracitada, nem sempre estes relacionamentos são coerentes, pois, por um lado, os professores receiam pôr em causa a sua competência, por outro lado, os pais desconhecem as actividades em que podem participar e/ou desenvolver.

Diversos estudos revelaram que a classe média se apresenta mais participativa na vida escolar dos filhos, verificando-se assim uma maior complementaridade entre as estratégias da escola e da família para a obtenção do sucesso. Contrariamente, as classes mais desfavorecidas apresentam-se mais passivas e as aspirações dos alunos face aos projectos futuros a nível escolar e profissional também são menores. Toda esta partilha e cooperação são assumidas também por Stainback (2006) como fundamentais quando se querem atingir os objectivos do currículo e a promoção de uma aprendizagem contínua para toda a vida. Em sintonia com o que se tem vindo a referir, o desenvolvimento da inclusão poderá estar comprometido, dependendo das estratégias que os professores adoptem para que todos os alunos participem plenamente na sua própria aprendizagem.

Todos os factores inerentes ao processo educativo, de uma forma geral, já foram abordados, no entanto cabe-nos especificar ou clarificar a importância de todos eles para o processo inclusivo da criança/jovem DM em sala de aula regular, partindo principalmente da importância da família, do professor, da gestão da escola, do projecto educativo da mesma, da capacidade de liderança de todos estes intervenientes, dando ênfase à construção do alicerce para a edificação da comunidade escolar: pais, professores, alunos e sociedade em geral. Na realidade, considerando Vayer & Roncin (1992), as condições de um desenvolvimento harmonioso estão sempre presentes, independentemente se criança é ou não portadora de deficiência mental, estando relacionados aos sentimentos de segurança de poder agir e de ser autónoma. Sendo a turma, antes de tudo, uma estrutura social da qual fazem parte várias personagens, com diferentes formas de comunicar e interagir entre si, neste contexto, é fundamental o papel e a atitude do professor face à criança/jovem com DM e face às outras crianças que constituem o grupo turma, “o aluno diferente é primeiro aluno e só depois diferente” Cruz (1993, p.14).

Consequentemente, aceitar as diferenças os diferentes ritmos de aprendizagem inerentes a cada aluno é um aspecto fulcral para que o processo inclusivo em sala de aula regular se possa desenvolver e alcançar. Para que, esta situação se verifique, são determinantes a adequação dos currículos, a organização pedagógica flexível, a utilização eficaz de todos os recursos e da articulação apropriada com a comunidade, promovendo assim o desenvolvimento harmonioso dos seus destinatários. Assim, ao planificar, o professor deve ter em atenção o currículo de cada um, as suas capacidades, as competências que se pretendem ver atingidas por cada aluno. Desta forma e de acordo com o que referem alguns autores, “os alunos precisam aprender a trabalhar cooperativamente para compreenderem os objectivos das tarefas que lhes são propostas de modo a que possam desenvolver o trabalho e se envolvam activamente nessas actividades” Fontes & Freixo, (2004, p.32). Na sequência do que tem sido referenciado, Lopes & Silva (2009) sugerem que as tarefas e/ou actividades propostas devem ir ao encontro das necessidades, capacidades ou limitações do aluno, nunca esquecendo a análise das tarefas para que, desta forma, se possam ver resultados, partindo do simples para o complexo, e aumentando o grau de complexidade de acordo com o nível e a evolução do aluno.

A estes cuidados, Piéron (1996) acrescentava a clareza, precisão e carácter apropriado da informação fornecida. Em complemento aos aspectos já referidos, as correcções perante determinada tarefa devem ser efectuadas por parte do professor

de forma individual para que os colegas não façam juízos de valor perante as falhas. O professor deve elogiar perante todos os colegas as evoluções que se estão a verificar no aluno com DM, “centrando-se assim sobre os elementos críticos para o sucesso” Piéron M. (1996, p.60) e para que este eleve a sua auto-estima. Considerando Costa e Sanches (2008), “o princípio da inclusão baseia-se na integração do aluno na classe regular e sempre que seja necessário deve receber apoio educativo de acordo com as suas necessidades e características”(p.43). Corroborando o que referem Loureiro & Ribeiro (2003); Lousada & Caracóis (2004), o professor deve adoptar atitudes positivas, tais como valorizar os pequenos sucessos, ser amigo e compreensivo, fomentar um ambiente acolhedor onde todos os alunos se sintam à vontade, promover um clima de aula afectivo que inspire confiança aos alunos e em que cada um se sinta como uma pessoa que é e não como mais um número na turma, aceitar o outro como ele é e não como gostaria que ele fosse, ter coragem de correr riscos, saber que não é perfeito, que todos temos qualidades e defeitos, apoiar o aluno que falhou encaminhando-o para o caminho da resposta correcta para que ele alcance o sucesso, evidenciar progressos que vão surgindo mesmo que pareçam insignificantes, ter a humildade de pedir desculpa quando erra ou quando se engana.

Todas estas atitudes decerto irão beneficiar todos os elementos que se encontram em sala de aula, independentemente das suas capacidades e/ou limitações, a auto-estima irá favorecer o desenvolvimento da personalidade do aluno, podendo constituir reforços positivos, conducentes a uma melhor capacidade de adaptação relativamente a todas as situações do quotidiano da criança/jovem. Madureira e Leite (2003) citados por Costa e Sanches (2008) consideram vantajoso que todos os alunos aprendam juntos nas escolas inclusivas, independentemente das diferenças, das capacidades e das dificuldades de cada um sendo necessário melhorar as respostas educativas para todos os que estão na sala de aula. De uma outra forma, o mesmo vem consagrado na Declaração de Salamanca, quando se refere que nas escolas inclusivas, os alunos com necessidades educativas especiais devem receber o apoio necessário e suplementar de que necessitam para que se possa assegurar uma educação eficaz, para todos.

Para além de todos os factores que temos vindo a consagrar até ao momento, o trabalho de cooperação e em equipa multidisciplinar deve ser uma estratégia e um caminho a seguir para que se possa verificar realmente a inclusão da criança/jovem com DM, tal como temos vindo a referenciar ao longo deste trabalho. A troca de

experiências de cada um e a especialização de cada qual são uma mais-valia para todo o processo e todos sairão mais conhecedores.

Considerando que é o professor do ensino regular que se depara com a *diferença* na sua sala de aula, ele deve ter formação em diversos aspectos, tais como trabalho em equipa, elaboração de adaptações e adequações curriculares. No entanto e paralelamente, deve proporcionar-lhes todos os apoios de que necessita para que possam permanecer na sua turma Marvin (2003). Contudo, a autora evidencia que, relativamente ao professor de ensino especial, este tem à sua responsabilidade a sensibilização dos vários intervenientes sobre a inclusão, preparando-os para identificar as suas capacidades e desenvolver as suas aptidões e, assim construir o conjunto de apoios necessários para determinado aluno. Em complemento, Baudista (1997) enumera como principal tarefa:

proporcionar aos alunos com NEE, o reforço pedagógico necessário para a conclusão com êxito do seu processo educativo, sendo este trabalho desenvolvido numa diversidade de contexto, dentro e/ou fora da sala de aula regular, directamente com o aluno, com o professor e até mesmo com ambos(p.49)

Todavia, o professor do ensino regular e o professor de ensino especial apresentam uma diferenciação de papéis. Porém, o trabalho cooperativo entre ambos deve convergir para o mesmo fim, o desenvolvimento global do aluno e sua inclusão. Para Bautista (1997) “deve existir entre ambos uma relação e comunicação permanente, que abranja tarefas importantes como “(p.49):

- *Cooperação na elaboração das adaptações curriculares e/ou programas de desenvolvimento individual das crianças integradas;*

- *Acompanhamento dos programas das crianças integradas. Na avaliação e seguimento conjunto dos programas, para que se vão adequando conteúdos, actividades e recursos materiais, com o objectivo de encontrar estratégias possíveis de aprendizagem e de contactos sociais para todas as crianças da sala.*

Como podemos constatar, o papel de um é tão importante quanto o papel do outro. Desta forma, “Paralelamente o professor deve adoptar um papel activo ao longo do percurso escolar dos alunos (alterando e modificando o que considerar adequado às características de cada um), conjugadas com as condições disponíveis na sua classe” Santos & Morato (2002, p.152). Contudo, há a considerar que os professores

do ensino regular perante determinadas ocorrências não consideram que estejam preparados para gerir de forma adequada as dificuldades inerentes à diversidade dos alunos, Morgado (2003).

O papel dos professores numa aula inclusiva, assim como a qualidade do seu trabalho nas respostas educativas adequadas às necessidades dos alunos no âmbito da educação especial, podem ser influenciadas positiva ou negativamente pela presença de um professor com ou sem formação específica.

O facto de muitos professores de apoio educativo não possuírem formação especializada coloca obstáculos à eficaz colaboração com os seus colegas de ensino regular, pois a fragilidade das suas competências profissionais provocará insegurança e, simultaneamente, desenvolverá nos professores de ensino regular uma atitude de reserva e de baixa expectativa (Morgado 2003).

Para que se possamos falar de inclusão e de salas de aula inclusivas, há que modificar a nossa atitude como professor e como cidadão, há que trabalhar cada vez mais em equipa multidisciplinar para que todo o processo educativo caminhe na mesma direcção, rumo ao desenvolvimento do (a)aluno(a), como ser humano, como um todo. Assim:

Numa escola inclusiva só pode existir uma educação inclusiva, uma educação em que a heterogeneidade do grupo não é mais um problema, mas um desafio à criatividade e ao profissionalismo dos profissionais da educação, Sanches & Teodoro(2007, p. 110).

Perante tal afirmação, cabe a todos nós, sociedade civil, famílias, escola, comunidade e sociedade em geral, promover atitudes positivas relativamente à inclusão das crianças com NEE.

PARTE II - Estudo empírico

4. Método

A nossa investigação, teve como propósito, recolher informação que nos permitisse verificar qual a percepção que o professor apresenta face ao tipo de relacionamento que estabelece com os seus alunos na dimensão de conflito, proximidade e dependência. Perante o contexto em que se insere o nosso estudo, pretendemos também verificar e analisar o processo inclusivo ou não, dos alunos com DM por parte dos seus pares numa Escola Básica da cidade de Évora.

Para a consecução do mesmo, o instrumento utilizado, reporta-se à aplicação prática da escala de relacionamento professor – aluno - STRS de (Pianta 2001), para recolha de dados relativos à percepção que o professor apresenta face aos seus relacionamentos com os alunos com deficiência mental e os restantes alunos em sala de aula inclusiva. Para melhor perceber o processo inclusivo dos alunos com DM foi aplicada uma técnica de sociometria aos alunos que fizeram parte integrante do estudo.

4.1.Objectivos do estudo

Para que se possa iniciar um projecto de investigação é necessário querer conhecer algo novo, apreender de uma outra forma a realidade que nos rodeia com rigor, exigência e princípios éticos, fundamentais a todo o seu desenvolvimento. Tal como referem Lima & Pacheco (2006) “a investigação é hoje uma forma de aprender, de conhecer e, até, de intervir na realidade”(p.7). É com base nestes pressupostos que iniciaremos a descrição de todo o nosso processo de investigação.

A presente investigação, apresenta como objectivo principal, contribuir para o estudo dos relacionamentos que se estabelecem num contexto de sala de aula inclusiva entre o professor e o/a aluno(a) com Deficiência Mental (DM) e entre os pares do(a) aluno(a) com DM.

Partindo deste objectivo geral, temos ainda como objectivos específicos:

1. Estudar as características Psicométricas da Escala de Relacionamento Professor – Aluno – STRS (Pianta, 1996).
2. Avaliar se existem diferenças na percepção que o professor do ensino regular tem do seu relacionamento com o(a) aluno(a) com DM e com os restantes alunos da turma ao nível das seguintes dimensões: conflitualidade, proximidade e dependência;
3. Avaliar se existem diferenças entre a percepção que ambos os professores do ensino regular e de apoio, têm do seu relacionamento com o (a)aluno(a) com DM nas dimensões de: conflitualidade, proximidade e dependência;
4. Avaliar se existem diferenças ao nível das escolhas (preferências e/ou rejeições) entre o grupo de pares face às crianças/jovens com DM, procurando compreender o lugar da criança com DM nessas escolhas.

Os objectivos do presente estudo emergiram do encanto pessoal para com as crianças e jovens com Deficiência Mental, pela descoberta de cada um no seu todo. Foi com base na consciencialização destes pressupostos, na pertinência e na curiosidade, que decidimos traçar este percurso, procurando reflectir sobre atitudes que manifestamos, procurando deste modo, estratégias que facilitem a comunicação entre todos os intervenientes no processo educativo.

Como professora e como directora de turma, tenho assumido um papel privilegiado no que respeita ao elo de ligação entre todos os professores do conselho de turma e consequentemente o interlocutor privilegiado dos pais e encarregados de educação. Este *papel* privilegiado permitiu olhar de uma outra forma os relacionamentos que se estabelecem no espaço escolar em ambos os contextos, formal e não formal. Foi através deste olhar que sentimos a necessidade de sentir e vivenciar o processo inclusivo das crianças e jovens com DM em sala de ensino regular para que pudéssemos apreender a dimensão dos relacionamentos, reflectir sobre estes e tomar a consciência de que os mesmos trazem repercussões para a vida de cada interveniente.

4.2. Participantes

O estudo contou com a participação de um total de 288 alunos ($N = 288$), de um total de 14 professores do ensino regular e 4 do ensino especial, de uma escola básica de Évora.

Quadro 3 - Caracterização dos alunos participantes no estudo:

Alunos	Sexo feminino	Sexo masculino	Alunos sem NEE	Alunos com NEE
288	151(52,4%)	137(46,7%)	274(95,1%)	14(4,9%)

Quadro 4 - Ano de escolaridade dos alunos participantes

Ano de escolaridade	
5º ano	56 (19,4%)
6º ano	89(30,9%)
7º ano	38(13,2%)
8º ano	38(13,2%)
9ºano	67(23,3%)

As idades dos alunos participantes estavam compreendidas entre os 10 e 16 anos. Sendo assim, participaram 23 alunos (8%) com 10 anos, 78 (27, 1%), com 11 anos, 53 (18,4%) com 12 anos, 64 (22,2%) com 13 anos, 54 (18,8%) com 14 anos, 14 (4,9%) com 15 anos e 2 (0,7%), com 16 anos. Considerando a faixa etária dos participantes verificou-se que, 103 alunos (35,8%) apresentaram idades compreendidas entre 9-11 anos, 169 alunos (58,7%) idades entre 12-14 anos e 16 alunos (5,6%) entre 15-17 anos de idade. A média de idades corresponde a ($M = 12,34$, $DP = 1,41$).

Relativamente aos professores do ensino regular que participaram no estudo, ($N=14$), 2 (4,9%) docentes eram do sexo masculino e 12 (85,7%) do sexo feminino.

As idades destes, oscilaram entre o valor mínimo de 30 anos e máximo de 51 anos, sendo que 1 professor (7.1%) tinha 30 anos, 1 professor (7.1%) tinha 31 anos, 1 professor (7.1%) tinha 33 anos, 1 professor (7.1%) tinha 37 anos, 1 professor (7.1%) tinha 41 anos e 1 professores (7.1%) tinha 51 anos. Dos restantes, 2 professores (14.3%) tinham 42 anos, 2 professores (14.3%) tinham 46 anos, 2 professores (14.3%) tinham 48 anos e 2 professores (14.3%) tinham 50 anos de idade respectivamente, sendo a média total de ($M = 42.3$, $DP = 7.26$). Quanto ao tempo de serviço dos professores do ensino regular, 3 professores (21.4%) tinham entre 5-11 anos de tempo de serviço, 3 professores (21.4%) tinham entre 12-17 anos, 3 professores (21.4%) tinham entre 18-23 anos de tempo de serviço e 5 professores (35,7%) tinham entre 24-29 anos de serviço. O tempo de serviço total surge como ($M = 3.71$, $DP = 1.20$).

No que se refere ao número de anos em que acompanham o aluno, as respostas oscilaram entre 1 - 3 anos lectivos. Considerando o $N = 288$ alunos, verificamos que, 142 (49.3%) dos alunos era o primeiro ano que estavam a ser acompanhados pelo docente, 128 alunos (44.4%) era o segundo ano que estavam a ser acompanhados pelo docente e 18 (6.3%) dos alunos era o terceiro ano que estavam a ser acompanhados pelo docente ($M = 1.57$, $DP = 0.60$).

Relativamente aos professores do ensino especial e às respectivas idades, estas oscilaram entre o valor mínimo de 36 anos e um valor máximo de 54 anos. Um professor (25%) tinha 36 anos, 1 professor (25%) tinha 52 anos, 1 professor (25%) tinha 53 anos e 1 professor (25%) tinha 54 anos. Surgem como valores, ($M = 48.75$, $DP = 8.53$) para a idade total dos participantes.

Relativamente aos professores do ensino especial, quatro professores participantes, 4 (100%), eram do sexo feminino. No que se refere ao tempo de serviço, 1 (25%) tinha entre 6 -11 anos de serviço, 1 (25%) tinha entre 24-29 anos de tempo de serviço e 2 (50%) tinham entre 30-35 anos de serviço. Para o tempo de serviço total dos participantes surgem os valores, ($M = 4,75$, $DP = 1.89$)

No que se refere ao tempo de acompanhamento por parte do professor em relação aos alunos, 2 (14.3%) alunos estavam a ser acompanhados há dois anos, 3 (21.4%) estavam a ser acompanhados há 3 anos, 3 (21.4%) estavam a ser acompanhados há 4 anos, 2 (14.3%) estavam a ser acompanhados há 5 anos, 2 (14.3%) estavam a ser acompanhados há 6 anos e 2 (14.3%) estavam a ser

acompanhados há 7 anos. Em média o tempo de acompanhamento dos alunos com deficiência mental é de ($M = 4.36$, $DP = 1.69$).

De acordo com a análise documental à qual tivemos acesso, considerámos pertinente indicar o tempo em que os alunos com deficiência mental estavam a ser acompanhados /apoiados pelo professor do ensino especial, pois estes dados irão consolidar os resultados obtidos, de forma a perceber melhor o processo inclusivo da criança/jovem DM no contexto escolar. Consequentemente, durante este período, os alunos não estarão a desenvolver as actividades curriculares dentro do contexto sala de aula, com o grupo turma. Os respectivos dados estão representados no Quadro 5.

Quadro 5 – Horas de acompanhamento por parte do professor do ensino especial, ao aluno portador de deficiência mental.

Ano Escolaridade	Sexo	Medidas Educativas						Apoio com PEE/horas semanais
		a)	b)	c)	d)	e)	f)	
6º	F	x		x	X	x	x	19 horas
5º	M	x		x	X	x	x	13 horas
5º	M	x	x		X		x	04 horas
6º	F	x				x		20 horas
5º	M	x	x		X		x	04 horas
9º	F	x			X	x	x	21 horas
8º	F	x				x	x	08 horas
8º	M	x			x	x	x	23 horas
9º	M	x			x	x	x	18 horas
9º	F	x			x	x	x	21 horas
7º	M	x			x	x	x	04 horas
7º	M	x	x		x			03 horas
6º	M	x	x		x		x	04 horas
6º	M	x	x		x			04 horas

Nota: PEE – Professor do ensino especial; Apoio com PEE/horas semanais – horas semanais em que o aluno não está a participar nas actividades lectivas (académicas) com o grupo turma;

Medidas educativas: a) Apoio pedagógico personalizado; b) adequações curriculares individuais; c) adequações no processo de matrícula, d) adequações no processo de avaliação e) currículo específico, f) tecnologias de apoio.

Consideramos como formação adicional ao nosso estudo as variáveis sociodemográficas dos professores participantes, com o intuito de ter uma visão mais completa de todos aqueles que fizeram parte integrante do mesmo.

4.3. Medidas

Neste estudo, optamos por uma metodologia mista, com o objectivo de analisar as percepções dos professores face aos seus relacionamentos com os alunos com Necessidades Educativas Especiais, nomeadamente DM. Foi utilizada a Escala de

Relacionamento Professor / Aluno, *Student –Teacher Relationship Scale* (STRS), (cf. Anexo I). Também se utilizou uma Técnica Sociométrica com o objectivo de analisar o tipo de relacionamento entre os alunos com DM e os seus pares.

4.3.1. Student Teacher – Relationships Scale - (STRS)

A STRS (*StudentTeacher-RelationshipsScale*), foi elaborada por R. Pianta (1996) em colaboração com outros investigadores da Universidade de Virgínia, tendo sido traduzida e aplicada à população portuguesa por Sardinha e Santos (2010), (cf. Anexo II). A escala avalia a percepção do professor face à sua relação com o aluno em três dimensões: conflito, proximidade e dependência. Dos resultados provenientes da utilização desta escala, pode-se calcular um índice geral sobre a qualidade da relação (Pianta, 2001).

A escala STRS, tem vindo a sofrer alterações relativamente à versão inicial de 31 itens, sendo a mais actual constituída por 28 itens respondidos numa escala de Likert (1 - não aplicável, a 5 - totalmente aplicável). Esta, tem sido muito utilizada em estudos com crianças em idade pré-escolar e em idade escolar no ensino básico Hamre & Pianta (2001) estudos esses, efectuados em vários países, tais como: Grécia, Gregoriadis & Tsigilis (2008 a), Gregoriadis & Tsigilis (2008b) Espanha, García & Martínez-Arias (2008), Estados Unidos, Webb & Neuharth-Pritchett (2011), estendendo-se a vários campos de investigação para além da área educacional Fraire, Longobardi & Sclavo (2008). Passaremos então a apresentar as características psicométricas da escala de Pianta (2001).

De acordo com o nosso estudo e para uma maior compreensão da escala, tivemos como referência um artigo sobre a validação da mesma em Espanha (García & Martínez - Arias, 2008). Tendo como alicerce o contexto da nossa amostra (participantes no estudo), optamos por respeitar a escala mais actual de (Pianta 2001), da qual fazem parte 28 itens.

Em conformidade com o que foi já referenciado, passemos então a identificar os três factores através dos quais se irá processar a análise da Relação Professor – Aluno: Conflito, Proximidade e Dependência (Fraire, Longobardi & Sclavo, 2008; García & Martínez - Arias, 2008).

A subescala *Conflito* é constituída por 12 itens relativos a aspectos negativos da relação estabelecida entre professor/ aluno. Esta subescala avalia a percepção que o professor tem do seu relacionamento com determinado aluno, como sendo conflituoso e negativo (Pianta & Stuhlman, 2004; Lima, Cadima e Silva (2006); Fraire, Longobardi & Sclavo, 2008a); García & Martínez-Arias, 2008). É constituída por itens como: "Esta criança irrita-se facilmente comigo", "Eu e esta criança parecemos estar sempre chateados (as)", "Esta criança vê-me como uma fonte de punição e crítica".

Valores elevados nesta subescala são indicadores da existência de conflitos entre o professor e o aluno, podendo este perceber a criança como imprevisível ou conflituosa, conseqüentemente, o professor poderá sentir-se emocionalmente ineficaz e desconfortável.

A subescala *Proximidade* incide nos aspectos emocionais positivos da relação, no grau com que o professor sente afecto e carinho e estabelece uma comunicação de qualidade e abertura com determinado(a) aluno(a), (Pianta & Stuhlman, 2004; Lima, Cadima e Silva (2006); Fraire, Longobardi & Sclavo, 2008a); García & Martínez-Arias, 2008). É constituída por 11 itens, como por exemplo: "Esta criança tenta sempre agradar-me", "A minha interacção com esta criança faz-me sentir eficaz e confiante".

Valores elevados nesta são indicadores que o relacionamento professor/aluno é caracterizado pelo carinho e afecto, conferindo ao professor um sentimento de maior eficácia, no sentido de que reflecte a percepção do professor em como a criança está bem e que o sente como um recurso afectivo.

A subescala *Dependência* é constituída por 5 itens e pretende analisar a percepção do professor quanto à dependência de determinado aluno em relação a si. São exemplos "Esta criança parece ficar magoada comigo quando a corrijo" e "Esta criança depende excessivamente de mim" (Pianta & Stuhlman, 2004; Lima, Cadima e Silva (2006); Fraire, Longobardi & Sclavo, 2008 a); García & Martínez-Arias, 2008).

Valores elevados nesta subescala surgem como indicadores de que determinado(a) aluno(a) manifesta dificuldades quanto à separação, solicita ajuda mesmo quando não necessita e, conseqüentemente, que o professor, se preocupa com a manifestação dessa dependência por parte do aluno.

A escala total, permite uma visão geral relativamente à qualidade da relação do professor com determinado(a) aluno(a). Valores elevados nesta escala indicam uma

relação de qualidade, caracterizada por um nível baixo de conflito, baixa dependência e elevada proximidade.

4.3.2. Descrição da técnica de sociometria

A Técnica de Sociometria foi criada pelo psiquiatra Moreno (1934), cit. por Bastin (1980) e possibilita compreender o modo como os indivíduos se relacionam no grupo, a posição social que ocupam e o papel de cada um no seio desse mesmo grupo, Bastin (1980) fornecendo um importante contributo preditivo, do possível desenvolvimento de problemas de comportamento e relacionais Arias (2003). Através desta técnica analisamos as estruturas sociais em função das escolhas e rejeições manifestadas dentro de determinado grupo, consistindo na solicitação aos membros de um grupo para indicarem com quais dos companheiros preferem ou não encontrar-se em determinada actividade, Bastin (1980). As escolhas realizadas fornecem informação relevantes acerca do estatuto social individual (popular, rejeitado, negligenciado ou controverso) e a estrutura do grupo. Schaffer(1996).

O objectivo da aplicação de uma técnica de sociometria no nosso estudo prendeu-se com a análise do processo de inclusão social das crianças e jovens com deficiência mental, no contexto escolar, (cf. Anexo III).

A utilização deste tipo de técnicas tem aplicabilidade em várias áreas, sendo as principais a Psicologia do Desenvolvimento, a Psicologia Clínica e a Psicologia Educacional, Arias (2003). No que se refere à sua validade, de acordo com Arias (2003), esta permite resultados mais significativos comparativamente com observações naturalistas, devendo ser adaptada sempre que se justifique e de acordo com o desenvolvimento das populações às quais vai ser aplicada.

Considerando os autores referenciados, no nosso estudo, foi utilizado uma técnica de sociometria adaptada e de acordo com uma escala tipo Likert de 5 pontos (1 - nunca, 2 - algumas vezes, 3 - um pouco mais, 4 - muitas vezes e 5 - sempre) indicando as suas preferências, indiferenças ou rejeições face a cada um dos colegas da turma, para dois momentos específicos, em contexto formal da sala de aula e em contexto informal de recreio. Estes dois momentos nortearam a nossa investigação, considerando que a escola é um local privilegiado para as relações interpessoais e consequentemente, para a socialização.

4.4. Procedimentos

Para a concretização do nosso estudo, várias foram as etapas (burocráticas) que tivemos de percorrer para estabelecer os contactos necessários com os intervenientes fundamentais à consecução dos nossos objectivos.

O ponto de partida prendeu-se com procedimentos éticos e deontológicos que devem ser respeitados e que são exigidos por qualquer investigação. Estes procedimentos prenderam-se sobretudo aos seguintes aspectos: solicitar autorização à direcção executiva das escolas para realizar a investigação, averiguar quanto à disponibilidade dos eventuais participantes no estudo, criar um clima de confiança, garantir o anonimato e confidencialidade das respostas. Estes procedimentos intrínsecos ao nosso processo de investigação basearam-se nos pressupostos anunciados por Lima & Pacheco (2006) “o princípio fundamental para a aceitabilidade ética de um estudo, é o do consentimento informado” (p.142). Desta forma, os participantes foram informados da natureza e do propósito da pesquisa, cumprindo-se assim os procedimentos éticos e deontológicos.

Para a recolha dos dados fez-se um primeiro contacto com as escolas através de cartas (cf. Anexo IV). Procurou-se avaliar se tínhamos participantes que reunissem as condições necessárias para a realização do estudo, bem como, se as escolas estariam disponíveis para a respectiva colaboração. Para a realização do nosso estudo, optámos pela escola com a qual tínhamos mais afinidades e onde a Direcção foi de uma extrema disponibilidade institucional, assegurando a colaboração dos potenciais participantes no estudo, através da sua autorização para a realização do respectivo estudo, (cf. Anexo V).

Para além de ter sido a única escola que nos abriu as portas à nossa investigação sem constrangimentos, a questão de acesso também se prendeu com as afinidades pessoais e profissionais, já que estava associada com a disponibilidade institucional e o assegurar da colaboração dos professores e alunos, chave fundamental para a nossa investigação.

Depois de cumpridos os procedimentos formais, com a consequente autorização, foi dado início ao processo. Para a concretização deste trabalho seguimos várias etapas, tendo a principal sido inventariar as turmas que tinham alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE), com Deficiência Mental (DM) moderada ou ligeira. Após o inventário das turmas, deu-se a conhecer o objectivo do

nosso estudo em reunião de conselho de Directores de Turma, com o intuito de motivar os professores a participar. Posteriormente, analisámos os instrumentos de gestão da escola, enquanto documentos orientadores, Projecto Curricular de Escola e Projecto Educativo. Foram-nos facultadas informações inerentes aos alunos que iriam fazer parte da amostra como participantes no estudo tendo em consideração as suas características, as medidas educativas, o tempo de acompanhamento por parte do professor de apoio e o horário em que os alunos estavam em sala de aula conjuntamente com a turma. Após todo este processo procedemos à adaptação de algumas palavras ao contexto da realidade portuguesa na STRS (Student-Teacher Relationship Scale), (cf. Anexo VI).

Primeiramente procedeu-se à aplicação dos questionários aos docentes do ensino regular, tendo estes sido informados quanto ao seu anonimato. Cada professor respondeu um questionário por cada um dos seus alunos, perante uma amostra de 288 alunos, 14 professores do ensino regular responderam a 288 questionários e 4 professores do ensino especial responderam a 14, os quais correspondiam aos alunos portadores de deficiência mental. Considerámos fulcral a participação de ambos os professores (do ensino regular e do ensino especial), na medida em que se pretendeu *desvendar* os consensos e/ou contradições entre os professores, do ensino regular e do ensino especial. Os questionários foram colocados dentro de um envelope identificando a turma e o número de alunos, com o objectivo do retorno ser efectuado da mesma forma, para facilitar a organização e classificação posterior dos mesmos. O processo decorreu de Fevereiro a Março de 2010 e foi privilegiado o contacto directo no momento da distribuição dos documentos, pelos seguintes motivos: o envolvimento do inquirido na investigação, a motivação para o respectivo preenchimento, e a explicação dos procedimentos a adoptar aquando da recolha dos questionários. Esta estratégia revelou-se positiva, atendendo que se verificou um retorno de 100% dos questionários, nos respectivos envelopes.

Para a aplicação da técnica de sociometria, procedemos à entrega ao (à) director (a) de turma da autorização para cada encarregado de educação para a participação do seu educando(a) na respectiva investigação – (cf. Anexo VII). Após a recepção das autorizações, foram agendadas as datas com os professores e com as turmas para darmos início à recolha de dados, nas aulas curriculares não disciplinares de Formação Cívica, Estudo Acompanhado, Área de Projecto, tendo sido útil a consulta dos horários das turmas. Houve a necessidade de aplicar a técnica de

sociometria nas aulas de Educação Física. A mesma foi aplicada ao grupo turma, em que todos os alunos responderam, independentemente da sua condição de aluno com deficiência mental, e aluno sem Necessidades Educativas Especiais. Não participaram todos os alunos que correspondentes aos questionários preenchidos pelos professores, respeitando a não autorização por parte de alguns encarregados de educação e também em virtude de alguns alunos estarem a faltar às aulas por motivos de saúde. Consequentemente a amostra não correspondeu a um $n = 288$, mas sim a um $n = 242$ alunos.

Anteriormente à apresentação da folha de respostas foi realizado um trabalho preparatório, na medida em que os alunos foram informados acerca dos objectivos pretendidos com o respectivo teste, solicitando que as respostas fossem sinceras e não fossem mencionadas num tom audível para os restantes colegas quanto às escolhas e preferências de cada um quanto ao que iria ser solicitado no sentido de sensibilização para a importância da sinceridade das suas respostas e da confidencialidade da informação obtida Bastin (1980).

Os alunos foram informados do modo de preenchimento da ficha que lhes foi entregue com a respectiva identificação dos alunos para facilitar em termos de tempo de aplicação e consequentemente, com menor prejuízo da aula. A aplicação foi efectuada em contexto de sala de aula em situação de grupo turma, tendo sido esclarecido cada aluno individualmente quando surgiu alguma dúvida.

A estratégia utilizada para a motivação por parte dos alunos, foi que as respostas iriam ser tidas em conta para os trabalhos realizados no ambiente de sala de aula e fora da sala, para que os professores pudessem encontrar outras estratégias diferentes para a organização dos trabalhos em sala de aula para a organização dos grupos, informações, estas que poderiam ser úteis para o ano lectivo seguinte.

Para os alunos do nono ano de escolaridade, foi-lhes dada a informação que serviria para averiguar como funcionam os alunos como grupo, considerando que a maioria dos alunos se mantinha no mesmo grupo turma de forma a perceber melhor a importância do grupo na adolescência. Estas estratégias, foram ao encontro do sugerido por Bastin (1980) quando refere que o trabalho preparatório não deve ser omitido, uma vez que deve consistir em predispor o grupo o melhor possível para responder sinceramente às questões. Desta forma, o(a) aluno(a) foi um elemento

activo e interessado, pois das respostas iria depender o prazer ou não, em trabalhar e brincar e/ou ocupar os tempos de lazer com determinados colegas.

Após o retorno dos questionários e da aplicação da técnica de sociometria, foram categorizados os questionários, efectuada a análise da técnica de sociometria, com o intuito de diagnosticar, como refere Bastin (1980) a posição social de cada elemento no grupo quanto a relações preferenciais, rejeições ou até mesmo de indiferença.

5- Resultados

Neste capítulo iremos apresentar os dados do nosso estudo que teve por base a percepção que os professores do ensino regular e do ensino especial, têm dos seus relacionamentos face aos alunos com deficiência mental.

5.1. Estudo das características psicometricas da Student Relationships Scale – STRS

No nosso estudo a escala utilizada e analisada foi a original, que já consta em anexo, no entanto, para a consecução do nosso primeiro objectivo, propusemo-nos a realizar o estudo das características psicometricas *Student Teacher – Relationships Scale* (STRS). Com este intuito, começamos por analisar a sua estrutura factorial. Nesse sentido a respectiva análise, foi realizada para cada item da escala, um total de vinte e oito. Esta análise exploratória permitiu verificar a relação entre as variáveis originais para estimar factores comuns. Considerando, Pestana e Gageiro, (2003; Pereira (2008), Maroco (2010) a respectiva análise tem como objectivo analisar todo um conjunto de variáveis inter-relacionadas de forma a construir uma escala de factores intrínsecos que de certa forma controlam as variáveis originais.

5.1.1. Estrutura factorial da escala

Para avaliar se a matriz de resultados era susceptível de ser analisada factorialmente, calcularam-se os índices de Esfericidade de Bartlett e KMO, que de acordo com Pestana e Gagueiro (2003) e Maroco (2010), são procedimentos estatísticos que permitem aferir a qualidade das correlações entre as variáveis de forma a prosseguir com a análise factorial. Os resultados obtidos são indicadores que

a nossa escala STRS apresenta homogeneidade razoável das variáveis atendendo ao facto de que se encontra no intervalo [0.8 - 0.9] cumprindo desta forma os pressupostos ($KMO = 0.836$); teste de esfericidade de Bartlett, $p - \text{valeu} \leq 0.000$), rejeitando-se a hipótese nula, e concluindo que as variáveis estão correlacionadas significativamente. Ambos os testes permitiram o prosseguimento da análise factorial, como se poderá constatar na Tabela 1.

Tabela 1 - KMO e Teste de Esfericidade de Bartlett

Valor de KMO	Análise Factorial
1 – 0.9	Muito Boa
0.8 – 0.9	Boa
0.7 – 0.8	Média
0.6 – 0.7	Razoável
0.5 – 0.6	Má
<0.5	Inaceitável

Maroco (2010)

Cumpridos os pressupostos para prosseguimento da análise factorial, demos continuidade ao processo, após a realização do método de extracção em componentes principais (método de extracção de factores), através do método de rotação *Varimax*. Para determinar o número de factores que poderiam ser extraídos aceitaram-se como primeiro critério: aceitar todo um conjunto de factores igual ao número de valores próprios *eigenvalues greater*, maiores que um (método de *Kaiser*), através do qual obtivemos a matriz de factores. O segundo critério prendeu-se com a análise e interpretabilidade dos factores (subescalas), que permitiu observar uma solução de 7 factores que explicam 63.63% da variância dos resultados (cf. Anexo VIII).

Considerando que destes factores, a generalidade dos itens saturam nos dois primeiros, poder-se-á referir que a estrutura da escala foi de 2 factores, sendo os restantes, factores residuais. O primeiro factor/subescala, que designamos por *conflito*, por ser fundamentalmente constituído da escala de conflito, explicam 24% da variância assumindo um valor próprio de 3.86. Neste factor incluiu-se o item 4, que na escala de (Pianta, 2001) faz parte da subescala de proximidade. O segundo factor explica 16% da variância, assume um valor próprio igual a 3.82 e inclui fundamentalmente itens da subescala de proximidade e de dependência. Dos quatro factores residuais, 3 inseriram-se essencialmente na subescala de proximidade (itens: 12,15 e 19) e 1 na subescala de dependência (item.6), contrariamente aos que surgiram nos vários estudos, Pianta &Stuhlman(2004; Lima, Cadima e Silva (2006); Fraire, Longobardi &

Sclavo, (2008a); García & Martínez-Arias, (2008). Poder-se-á aludir tal facto à dimensão da amostra testada ser de menor dimensão relativamente às amostras estudadas pelos vários autores.

5.1.2. Estudo comparativo da estrutura factorial original e da estrutura factorial obtida.

Com o propósito de se poder comparar os resultados da escala original de Pianta (2001) com os resultados encontrados no nosso estudo apresentamos na Tabela 2 os factores rodados para a versão Norte Americana e para o nosso estudo.

Tabela 2 – Matriz de factores rodados das versões Norte Americana Pianta (2001) e do nosso estudo.

Itens	Versão do original de Pianta			Resultados do nosso estudo	
	C	P	D	C	P
STRS 1		,65			,42
STRS 2	,80			,59	
STRS 3		,64			,56
STRS 4		,52		,55	
STRS 5		,61			,58
STRS 6			,43		
STRS 7		,58			,51
STRS 8			,66		,53
STRS 9		,76			,61
STRS 10			,75		,51
STRS 11	,77			,64	
STRS 12		,45			
STRS 13	,65			,66	
STRS 14			,50		,57
STRS 15		,70			
STRS 16	,63			,66	
STRS 17			,59		,56
STRS 18	,72			,63	
STRS 19	,51				
STRS 20	,82			,59	
STRS 21		,40			
STRS 22	,80			,63	
STRS 23	,76			,63	
STRS 24	,59			,57	
STRS 25	,54				,47
STRS 26	,73			,50	
STRS 27		,79			,67
STRS 28		,57			,46
Valor Próprio	8,63	3,73	1,79	3,86	3,82
% Variância explicada	29,8	12,9	6,2	23,8	15,38

Nota: C – (conflito) ; P – (proximidade) e D – (dependência)

Depois de apresentada as versões que nortearam a nossa investigação passamos a descrever os procedimentos inerentes ao estudo das características psicométricas da escala do nosso estudo.

5.1.3. Estudo da precisão da escala - Alfa de Cronbach

Após a análise da estrutura factorial da escala, seguiu-se o estudo da consistência interna das subescalas, cálculo do coeficiente de precisão Alfa de Cronbach, este define-se como a proporção da variabilidade nas respostas que resulta de diferenças nos inquiridos sendo também definida como a correlação que se espera obter entre a escala usada e outras do mesmo universo (Pestana e Gagueiro, 2003; Maroco, 2010). Os resultados obtidos sugerem uma boa precisão da escala, como se pode constatar na Tabela 3.

Tabela 3 – Coeficientes de precisão Alfa de Cronbach para cada subescala

	Itens	Alfa de Cronbach (Pianta 2001)	Alfa de Cronbach do nosso estudo
Subescala Conflito	12	0.90	0.77
Subescala Proximidade	11	0.83	0.74
Subescala Dependência	05	0.64	0.69

Pianta (2001)

No nosso estudo, o coeficiente de precisão Alfa de Cronbach, assume um valor de 0.77 na subescala de conflito, na subescala de proximidade assume um valor de 0.74 e na subescala de dependência assume um valor de 0.69. Como podemos constatar através do coeficiente de precisão para cada subescala, na escala apresentada para o nosso estudo os valores apresentam-se ligeiramente inferiores em relação aos obtidos na escala original, para as subescalas de conflito e de proximidade, no entanto para a subescala de dependência obtivemos níveis de precisão inferiores a 70, tal como na escala original, possivelmente são justificativos do menor número de itens que constituem a escala.

Nos estudos que se seguem considerou-se a adaptação portuguesa da versão original da STRS (Sardinha & Santos, 2010). Justificaram-no os estudos psicométricos realizados nesta investigação não serem suficientemente sólidos para justificar o recurso à estrutura factorial obtida.

5.2 Estudo das diferenças entre grupos

O estudo das diferenças entre grupos procurou concretizar os objectivos por nós definidos, verificar se existem diferenças nas representações que os professores do ensino regular manifestam face ao tipo de relacionamento que estabelecem com os alunos com deficiência mental e os restantes alunos, bem como, verificar se as representações dos professores do ensino regular e do ensino especial, são similares relativamente aos alunos com deficiência mental.

Para a concretização dos respectivos objectivos, fez-se um teste t para médias podendo este ser utilizado para amostras de dimensões inferiores ou iguais a 30. As variáveis alunos e professores apresentam-se como variáveis independentes e as subescalas de conflito, proximidade e dependência apresentam-se como variáveis dependentes.

5.2.1. Estudo das diferenças - relação professor /aluno

Para concretizar o nosso segundo e terceiro objectivo do estudo, avaliar se existem diferenças na percepção que o professor tem do seu relacionamento com o aluno com deficiência mental e os restantes alunos, da turma a nível de conflitualidade, proximidade e dependência, fomos comparar as médias dos resultados através do teste t – *Student*.

Através do tratamento dos dados, obtivemos os resultados apresentados na Tabela 4 para a média e desvio padrão, para as três subescalas de relacionamento do professor do ensino regular.

Tabela 4 – Análise descritiva face à percepção do professor do ensino regular em relação aos alunos, a nível de conflito, proximidade e dependência.

Subescalas	Tipo de Aluno	<i>M</i>	<i>DP</i>
Conflito	Aluno (a) com DM	1,56	0,31
	Aluno(a) sem DM	1,54	0,41
Proximidade	Aluno (a) com DM	3,17	0,60
	Aluno(a) sem DM	3,10	0,56
Dependência	Aluno (a) com DM	1,80	0,72
	Aluno(a) sem DM	1,62	0,64

Nota: *M* (média) e *DP* (desvio padrão)

Os resultados obtidos através do teste *t* permitiram constatar que na subescala de conflito, a percepção que o professor do ensino regular tem do seu relacionamento como sendo conflituoso, não é significativamente diferente para com os alunos independentemente das suas características, alunos com deficiência mental e os outros alunos, ($t(2,286) = 0.14, p < 0.75$). Conclui-se assim, que os dados não demonstram diferenças significativas no que se refere ao tipo de relacionamento que o professor estabelece com alunos com deficiência mental e os restantes, apesar dos resultados obtidos para as médias, dos alunos com deficiência mental ($M = 1.56; DP = 0.31$) apresentarem valores ligeiramente mais elevados, do que para os restantes alunos ($M = 1.54; DP = 0.41$).

Para a subescala de proximidade, de acordo com os resultados obtidos através do teste *t*, a percepção que o professor do ensino regular tem do seu relacionamento, como sendo de proximidade, não é significativamente diferente para com os alunos, independentemente das suas características, alunos com deficiência mental e os outros alunos ($t(2,286) = 0.43, p < 0.48$). Conclui-se assim, que os dados

não demonstram diferenças significativas no que se refere ao tipo de relacionamento que o professor estabelece com alunos com deficiência mental e os restantes, apesar dos resultados obtidos para as médias, dos alunos com deficiência mental ($M = 3.17$; $DP = 0.60$) apresentarem valores ligeiramente mais elevados, do que para os restantes alunos ($M = 3.10$; $DP = 0.56$).

Perante a subescala de dependência, de acordo com os resultados obtidos através do teste t , a percepção que o professor do ensino regular tem do seu relacionamento como sendo de dependência, também parece não ser significativamente diferente para com os alunos, independentemente de ser aluno com deficiência mental ou outro tipo de aluno ($t(2,286) = 1.02$, $p < 0.66$). Constatamos assim que os dados não demonstram diferenças significativas no que se refere ao tipo de relacionamento que o professor estabelece com alunos com deficiência mental e os restantes, apesar dos resultados obtidos para as médias, dos alunos com deficiência mental ($M = 1.80$; $DP = 0.72$) apresentarem valores ligeiramente mais elevados, do que para os restantes alunos ($M = 1.62$; $DP = 0.64$).

Para dar resposta ao terceiro objectivo do nosso estudo, avaliar se existem diferenças entre as representações que ambos os professores têm face ao seu relacionamento com a criança ou jovem deficiente mental, efectuamos a análise de frequências estatísticas.

Através do tratamento dos dados, obtivemos os resultados apresentados na Tabela 5, para a média e desvio padrão, para as três subescalas de relacionamento do professor do ensino regular e do professor do ensino especial, perante o aluno com deficiência mental.

Tabela 5 – Análise descritiva para o tipo de relacionamento do professor do ensino regular e do ensino especial face ao aluno (n=14) portador deficiência mental.

Subescalas	Tipo de Professor	M	DP
Conflito (total)	Prof. Ensino Regular	1.56	0.31
	Prof. Ensino Especial	1.70	0.52
Proximidade (total)	Prof. Ensino Regular	3.17	0.60
	Prof. Ensino Especial	3.64	0.56
Dependência (total)	Prof. Ensino Regular	1.80	0.72
	Prof. Ensino Especial	2.36	0.78

Nota: *M* (média) e *DP* (desvio padrão)

Os resultados obtidos através do teste *t*, permitiram constatar que na subescala de conflito a percepção que o professor do ensino regular tem do seu relacionamento como sendo conflituoso, não é significativamente diferente em relação ao professor do ensino especial para com os alunos com deficiência mental, ($t(2,286) = -0.525, p < 0.11$). Os dados não demonstraram diferenças significativas na percepção que ambos os professores têm do seu relacionamento com alunos com deficiência mental, apesar dos resultados obtidos para as médias, dos professores do ensino regular ($M = 1.56$; $DP = 0.31$) apresentarem valores mais baixos, do que para o professor do ensino especial ($M = 1.70$; $DP = 0.52$).

Relativamente à subescala de proximidade, de acordo com os resultados obtidos através do teste *t*, a percepção que o professor do ensino regular tem do seu relacionamento, como sendo de proximidade, não é significativa em relação ao professor do ensino especial, perante alunos com deficiência mental, ($t(2,286) = -$

1.92, $p < 0.79$). Os dados não evidenciam diferenças significativas no que se refere à percepção que ambos os professores apresentam face ao relacionamento de proximidade perante os alunos com deficiência mental, apesar dos resultados obtidos para as médias, dos professores do ensino regular ($M = 3.17$; $DP = 0.60$) apresentarem valores mais elevados, do que para os professores do ensino especial ($M = 3.64$, $DP = 0.56$).

No que se refere à subescala de dependência, de acordo com os resultados obtidos através do teste t , a percepção que o professor do ensino regular tem do seu relacionamento como sendo de dependência, também parece não ser significativamente diferente comparativamente à percepção que o professor do ensino especial, face aos alunos com deficiência mental, ($t(2,286) = -1.33$, $p < 0.90$). Os dados não demonstram diferenças significativas no que se refere ao tipo de relacionamento que o professor estabelece com alunos com deficiência mental, apesar dos resultados obtidos para as médias, dos professores do ensino regular ($M = 1.80$; $DP = 0.72$) assumirem valores mais baixos, do que o professor do ensino especial ($M = 2.36$; $DP = 0.78$).

Em conformidade com o que verificámos a partir do teste $t - Student$, para dar resposta aos objectivos definidos é plausível referir que não se verificaram diferenças significativas, entre as representações que o professor do ensino regular tem, do tipo de relacionamento que estabelece com os seus alunos independentemente da sua condição de deficiência mental ou não. Também não se verificaram diferenças significativas entre as representações que ambos os professores fazem do tipo de relacionamento que estabelecem com os seus alunos com deficiência mental. No entanto, comparando as médias obtidas, verificamos que os professores do ensino especial, consideram o seu relacionamento com o aluno com deficiência mental, mais conflituoso, mais próximo e também mais dependentes.

5.2.3. Estudo das diferenças entre pares

Para a consecução do quarto objectivo do nosso estudo, avaliar se existem diferenças ao nível das escolhas, preferências e/ou rejeições entre o grupo de pares face às crianças/ jovens com deficiência mental, procurando compreender o lugar da

criança/ jovem nessas escolhas e enquanto membro da turma, aplicamos uma técnica de sociometria. A sociometria neste estudo pretende analisar a estrutura do grupo e os padrões de aceitação e rejeição social na sala de aula e no recreio, para melhor nos apercebermos da dinâmica e estrutura do grupo.

De acordo com Bastin (1980) a utilização desta, dever ser adaptada de acordo com o desenvolvimento das populações às quais vai ser aplicada. Deste modo, no nosso estudo, foi utilizada uma técnica de sociometria adaptada. A escala de sociometria foi composta de 5 itens e aplicada com os cinco itens. Para facilitar a análise das respostas em termos de se conseguir maior diferenciação das mesmas, decidimos agrupá-los em três itens. Para um primeiro item foram agrupadas as situações de nunca e algumas vezes, tendo sido designado por níveis baixos. O item 3, manteve-se isolado e surge como neutro ou nível médio. Para as situações descritas para os itens 4 e 5 foram agrupadas num só item, assumindo-se a designação de níveis altos, no que se refere aos aspectos de relacionamento em contexto formal, sala de aula e em contexto não formal, de recreio.

No intuito de dar resposta ao nosso objectivo optámos alterar a designação dos itens de forma a serem mais perceptíveis. Aos níveis baixos de escolhas por parte dos pares, demos a designação de rejeição, aos níveis neutros ou médios atribuímos a designação de indiferente e os níveis altos, tomaram a designação de níveis de aceitação.

Face aos pressupostos, a Tabela 6 evidencia as frequências obtidas relativamente às respostas dos alunos face à aceitação, indiferença, ou rejeição da criança/jovem com deficiência mental em contexto sala de aula, concretizando o que foi exposto.

Tabela 6 – Análise descritiva do relacionamento entre pares na sala de aula e no recreio,

(N = 242)

		<i>M</i>	<i>DP</i>
Rejeição	Na sala de aula	9.78	4.67
	No Recreio	10.07	4.17
Indiferença	Na sala de aula	4.85	3.48
	No recreio	3.07	2.16
Aceitação	Na sala de aula	2.71	2.49
	No Recreio	4.21	3.11

Nota: *M* – Média ; *DP* – Desvio padrão

Através da análise dos dados apresentados na Tabela 6 podemos constatar perante os valores das médias, que os alunos com DM apresentam valores mais elevados a nível da rejeição em sala de aula e no recreio. São também os que evidenciam atitudes de indiferença por parte dos colegas. Comparando a aceitação na sala de aula e no recreio, os valores são próximos.

Perante os respectivos resultados as crianças e/ou jovens com deficiência mental, são as mais nomeadas pelos colegas, ou seja, a maioria dos alunos não gosta de trabalhar com este tipo de alunos na sala de aula ou então manifestam um sentimento neutro, de indiferença, sendo os menos aceites para trabalhar em sala de aula.

Os resultados apresentados, reportaram-se à amostra total de alunos, contudo e apesar dos alunos em contexto informal de recreio não se limitarem aos relacionamentos com os colegas de sala de aula (turma), fomos verificar como são esses relacionamentos entre os alunos de cada turma perante o aluno deficiente mental em contexto sala de aula inclusiva e em contexto de recreio. Assim sendo, ficaremos naturalmente a ter uma percepção mais real do lugar que a criança deficiente mental ocupa no grupo turma, como fazendo parte integrante da mesma.

O nível de aceitação/rejeição e indiferença, das crianças no grupo de pares foi medido através da frequência e da percentagem das respostas em que as crianças com deficiência mental, foram mencionadas pelos colegas da turma em ambos os

contextos que constituíram a técnica sociométrica. Embora o número de participantes no estudo seja de um $n = 288$ (para os quais os professores preencheram o questionário com o intuito de concretizar o nosso segundo objectivo), na nossa amostra, para analisar os relacionamentos entre as crianças/jovens com deficiência mental e os restantes alunos em contexto sala e de recreio, foram só consideradas as respostas dadas em relação à criança/jovem com deficiência mental.

Consequentemente, surge um número de participantes inferior ao número total, atendendo ao facto, de que não foi considerada a própria criança/jovem, em virtude de alguns alunos terem faltado à aula e nem todos terem sido autorizados pelos pais e encarregados de educação a participar no respectivo estudo, tendo sido cumpridos os princípios éticos de qualquer investigação.

Para que possamos ter um olhar diferente, há a salientar que as turmas identificadas como turma 1, 4, 5, e, 14, correspondem a alunos do segundo ciclo e do 5º ano de escolaridade. As turmas, 2, 3, e 13, correspondem a turmas de 2º ciclo também, mas do 6º ano de escolaridade (final de ciclo).

Quanto às restantes turmas, as mesmas são do 3º ciclo e respectivamente: turmas 6, 7 e 8, correspondem a turmas do 9º ano de escolaridade; as turmas 9 e 10, correspondem as turmas do 8º ano de escolaridade e as turmas 11 e 12, correspondem a turmas do 7º ano de escolaridade.

Perante tais informações poderemos então verificar como se processam os relacionamentos entre os alunos do segundo e terceiro ciclos, face ao colega com deficiência mental. Embora tenhamos informações para as atitudes no recreio, estas são analisadas de uma forma mais global, incidindo a nossa análise nas atitudes dos pares em sala de aula, indo assim ao encontro do tema da nossa investigação.

Partimos então para a análise global das respostas dos alunos face às suas escolhas para podermos verificar o lugar que a criança/jovem deficiente mental ocupa no seio do grupo turma, independentemente do local onde decorrem as relações interpessoais. Como se pode verificar, os dados recolhidos estão patentes na Tabela 7.

Tabela 7- Análise de frequências do relacionamento entre pares em sala de aula (rejeição, indiferença e aceitação)

Turma	Ciclo	Nº	Sexo	Idade	Rejeitado		Indiferente		Aceite	
					F	%	F	%	F	%
1	2º	19	F	12	16	84.3%	1	5.2%	2	10.5%
2	2º	17	M	12	15	88.2%	1	5.9%	1	5.9%
3	2º	17	M	11	11	64.8%	5	29.4%	1	5.8%
4	2º	15	F	12	4	26.6%	9	60%	2	13.4%
5	2º	21	M	13	11	52.4%	9	42.8%	1	4.8%
6	3º	19	F	15	19	100%	0	0%	0	0%
7	3º	22	F	16	10	45.4%	8	36.3%	4	18.2%
8	3º	21	M	14	9	42.9%	10	47.6%	2	9.5%
9	3º	15	M	15	9	60%	4	26.7%	2	13.3%
10	3º	15	F	16	8	53.3%	5	33.3%	2	13.4%
11	3º	12	M	14	10	83.3%	0	0%	2	16.7%
12	3º	13	M	13	5	38.5%	3	23%	5	38.5%
13	2º	16	M	11	5	31.2%	7	43.8%	4	25%
14	2º	20	M	15	4	20%	6	30%	10	50%

Nota: Nº - É indicador do número de alunos que respondeu (n total = 242)
Ciclo - Indica o ciclo de escolaridade a que pertence o(a) aluno(a).

Como se pode constatar através dos resultados obtidos e que constam na tabela 7, os alunos com deficiência mental são aqueles que apresentam um maior número de nomeações relativamente aos aspectos negativos da técnica de sociometria, sendo os mais rejeitados, os colegas consideram-nos indiferentes e são os menos aceites, em contexto de sala de aula. Há a considerar que o número de alunos por turma difere, relativamente ao número de respostas face às escolhas dos alunos que fazem parte da turma, face ao colega com NEE. As turmas que apresentam valores mais elevados a nível de percentagem de atitudes de rejeição face ao colega com deficiência mental foram: turma 6 (100%), a turma 2 (88.2%), a turma 1 (84.3%), a turma 11 (83.3%), respectivamente de 3º ciclo, 2º ciclo, 2ºciclo,3º ciclo.

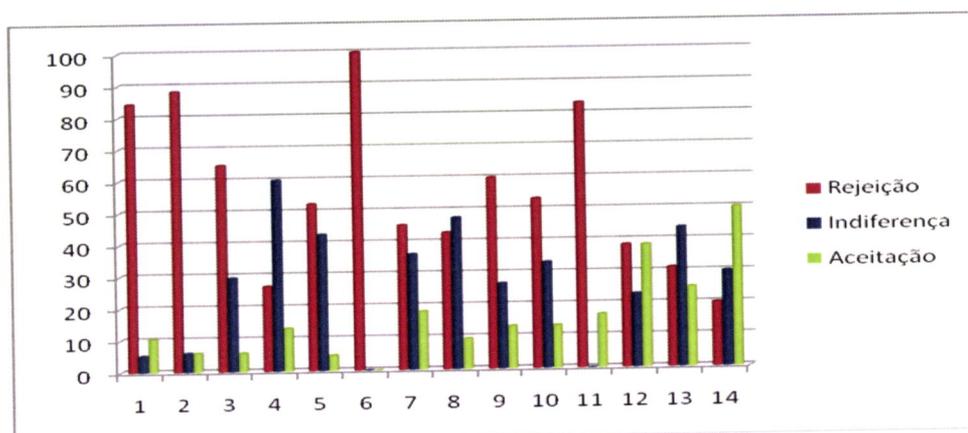
Relativamente às atitudes de indiferença face ao colega com NEE, as turmas que evidenciaram valores mais elevados a nível de percentagem de respostas foram: turma 4 (60%), a turma 8 (47.6%), turma 13 (43.8 %), turma 5 (42.8%) e turma 7 (36.3%). Quanto ao ciclo a que se referem as turmas, são respectivamente do 2º ciclo, 3ºciclo, 2ºciclo, 2º ciclo e 3º ciclo.

Face às atitudes de aceitação da criança /jovem deficiente mental em contexto de sala de aula, verificamos que os valores que se apresentam mais elevados em termos de percentagem são evidentes na turma 14 (50%), na turma 12 (38.5%), na turma 13 (25%) e na turma 7 (18.2%). Os valores referidos assumidos nas turmas 13 e 14 referem-se a alunos do 2º ciclo, comparativamente às outras duas turmas, que são de 3º ciclo.

Com um outro olhar podemos verificar que a aluna da turma 6 (9ºano) é a mais rejeitada (100%) não se verificando qualquer atitude de indiferença ou aceitação. O aluno da turma 2 apresenta valores mais elevados para as atitudes de rejeição (88.2%) assumindo as atitudes de indiferença e aceitação os mesmos valores (5.9%). A aluna da turma 1 evidencia valores mais elevados para atitudes de rejeição por parte dos colegas (84.3%), sendo que os valores apresentados perante atitudes de aceitação são ligeiramente superiores aos de indiferença (10.5%) perante valores de (5.2%). O aluno da turma 11 (7ºano) apresenta valores maiores para atitudes por parte dos colegas, de rejeição (83.3%), não apresenta qualquer referência como sendo indiferente (0%) e é menos aceite (16,7%).

Como podemos evidenciar os resultados conduzem-nos a assumir que os alunos com deficiência mental são os mais rejeitados e menos aceites em contexto de sala de aula. Perante tal facto, o Gráfico 1 é elucidativo, dos níveis de rejeição no total das 14 turmas.

Gráfico 1 - Atitudes de rejeição, indiferença e aceitação do(a) aluna(a) deficiente mental em contexto de sala de aula, para cada turma.



Tendo em consideração que as atitudes dos alunos em sala de aula, face aos colegas com deficiência mental, apresentam-se essencialmente como de rejeição,

passamos então às atitudes no recreio, para verificar se estas são similares ou não relativamente às verificadas em contexto mais académico.

Considerando as relações entre pares, cabe-nos agora verificar se as atitudes de rejeição, indiferença e de aceitação entre o grupo de pares no recreio relativamente ao aluno(a) com deficiência mental, diferem das atitudes em sala de aula. Sendo assim, estas, podem ser evidenciadas na Tabela 8 para cada turma que fez parte do nosso estudo.

Tabela 8 - Análise de frequências do relacionamento entre pares no recreio (rejeição, indiferença e aceitação)

Turma	Ciclo	Nº	Sexo	Idade	Rejeitado		Indiferente		Aceite	
					F	%	F	%	F	%
1	2º	19	F	12	16	84.2%	3	15.8%	0	0
2	2º	17	M	12	14	82.4%	0	0%	3	17.6%
3	2º	17	M	11	12	70.6%	3	17.6%	2	11.8%
4	2º	15	F	12	11	73.3%	3	20%	1	6.7%
5	2º	21	M	13	11	52.4%	5	23.8%	5	23.8%
6	3º	19	F	15	17	89.4%	1	5.3%	1	5.3%
7	3º	22	F	16	10	45.4%	8	36.4%	4	18.2%
8	3º	21	M	14	11	52.4%	4	19%	6	28.6%
9	3º	15	M	15	10	66.7%	1	6.7%	4	26.6%
10	3º	15	F	16	7	46.7%	3	20%	5	33.3%
11	3º	12	M	14	9	75%	0	0%	3	25%
12	3º	13	M	13	4	30.8%	3	23.1%	6	46.1%
13	2º	16	M	11	7	43.7%	3	18.7%	6	37.6%
14	2º	20	M	15	7	35%	6	30%	7	35%

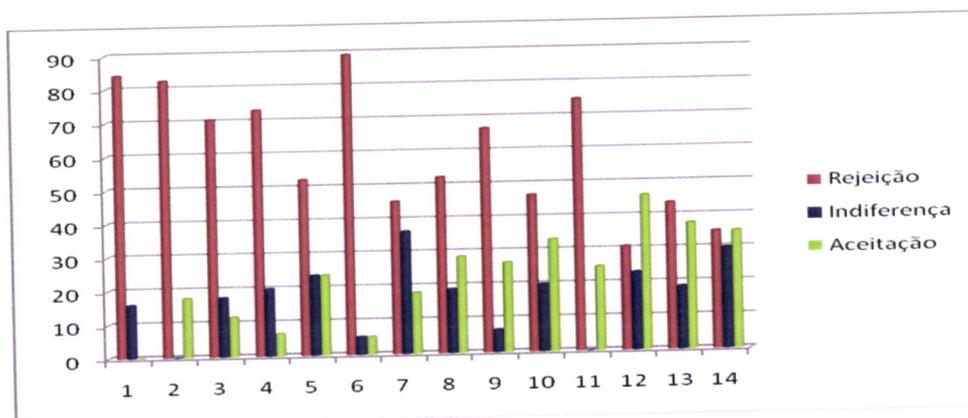
Nota: Nº - É indicador do número de alunos que respondeu (n total = 242)

Ciclo - Indica o ciclo de escolaridade a que pertence o(a) aluno(a).

Como se pode verificar através da análise dos resultados da tabela, os valores mais elevados são assumidos para atitudes de rejeição face à criança e jovem deficiente mental. Os valores mais altos apresentam-se para as turmas: 6 (89.4%), 2 (82.4%), 1 (84.2%), 4 (73.3%) das respostas dos colegas face atitudes de rejeição perante o(a) jovem DM, comparativamente às percentagens verificadas nas atitudes de indiferença.

Perante a tabela 8, as atitudes de indiferença face ao colega com DM, são menos frequentes assumindo valores inferiores comparativamente aos valores assumidos para as atitudes de rejeição. Os valores mais altos apresentam-se para as turmas: 7 (36.4%), 14 (30%), 5 (23.8%) e 12 (23.1%). Comparativamente às atitudes de rejeição, e de aceitação, estes apresentam-se de uma maneira geral, inferiores. Os resultados evidenciam valores um pouco mais elevados para as atitudes de rejeição no recreio. No entanto estes, sugerem que os rapazes são mais aceites no recreio, se observamos os valores referentes aos alunos do sexo masculino em relação aos valores apresentados para o sexo feminino, considerando as tabelas 7 e 8. A percepção gráfica é elucidativa do que se tem vindo a referenciar.

Gráfico 2 - Atitudes de rejeição, indiferença e aceitação do(a) aluna(a) deficiente mental no recreio, para cada turma.



Como podemos verificar as atitudes de rejeição e a aceitação por parte do grupo turma face à criança/jovem com deficiência mental, são mais evidentes e acentuadas em relação às atitudes de rejeição. Tal facto pode dever-se aos interesses dos alunos, a também às características das atitudes próprias de pertença ao grupo e de socialização, a actividades mais em grande grupo, conforme evidenciado na revisão de literatura.

Nos gráficos 3 e 4 estão representadas as respostas dos alunos em relação ao ciclo de ensino que frequentam, no que se refere às atitudes que manifestam face aos seus pares com NEE, nomeadamente com deficiência mental. Os resultados apresentados dizem respeito somente ao contexto sala de aula, e como poderemos observar, estas não diferem muito independentemente do ciclo de ensino.

Gráfico 3 – Percepção das atitudes de rejeição, indiferença e aceitação dos alunos do segundo ciclo face ao colega com deficiência mental em sala de aula

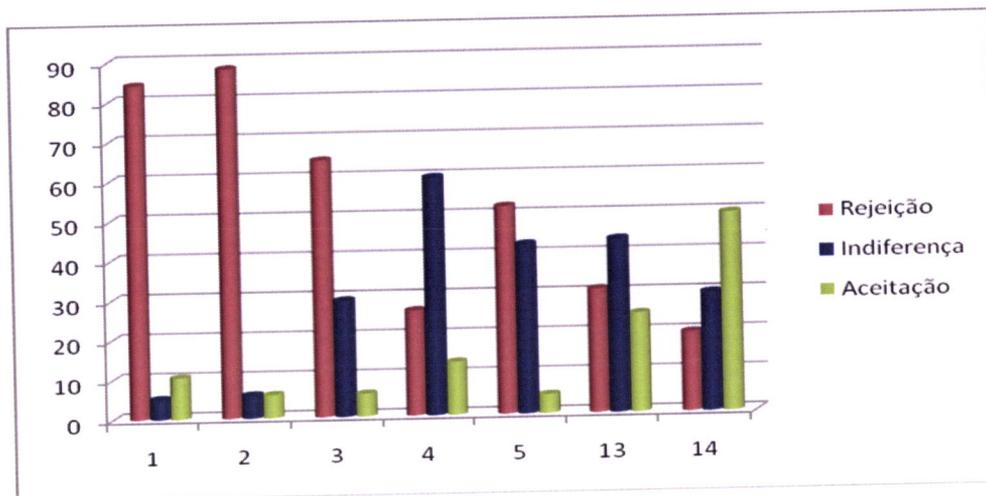
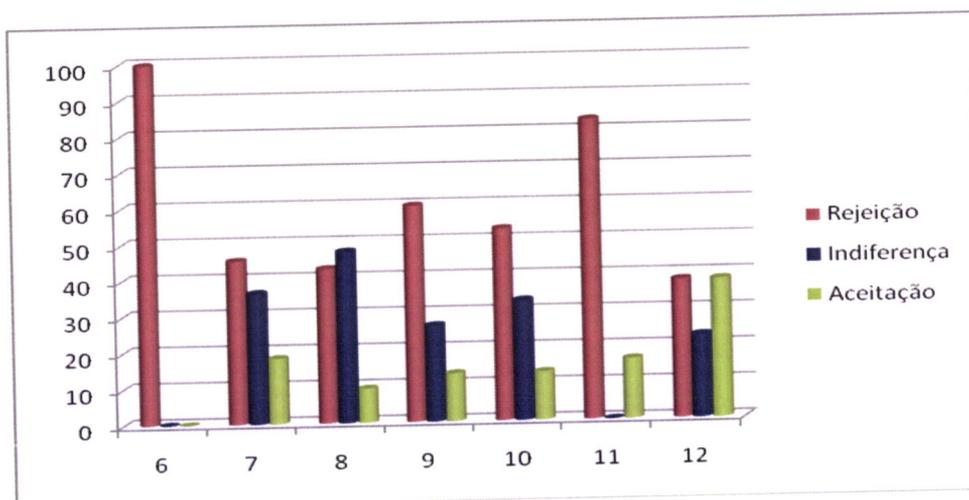


Gráfico 4 – Percepção das atitudes de rejeição, indiferença e aceitação dos alunos do terceiro ciclo face ao colega com deficiência mental, na sala de aula.



Como podemos constatar através da percepção gráfica das preferências e aceitações por parte do grupo turma em relação ao aluno(a) deficiente mental, são visíveis as atitudes de rejeição, verificando-se oscilações mais acentuadas no segundo ciclo.

6. Discussão dos resultados

Este momento prende-se com a sistematização das informações oriundas da análise dos dados antes apresentados. Pretendemos essencialmente focar a atenção nas percepções dos professores, com maior relevância nos relacionamentos inerentes à prática pedagógica, a nível de conflito de proximidade e de dependência. Como os relacionamentos em contexto escolar não se limitam simplesmente à relação pedagógica, professor aluno, à luz do processo inclusivo, sistematizamos também os resultados inerentes aos relacionamentos entre pares em dois contextos distintos, formalmente, em contexto sala de aula e informalmente em contexto de recreio.

Sendo um dos propósitos do nosso estudo, efectuar a análise das características psicométricas da STRS, a nossa escala demonstrou uma estrutura factorial diferente da estrutura original. Considerando o quadro conceptual do nosso estudo, optámos pela utilização da escala original de Pianta & Steinberg (1996), considerando que a mesma permitia testar os objectivos a que nos propusemos, tendo esta revelado bons índices de precisão em estudos efectuados por Lima, Cadima e Silva (2006) com a população portuguesa. Na generalidade a STRS parece constituir um instrumento adequado para avaliar a qualidade dos relacionamentos professor – aluno, mais especificamente nas dimensões de conflito proximidade e dependência.

Considerando o propósito do nosso estudo, verificar como os professores do segundo e terceiro ciclo percebem a sua relação com os alunos de um modo geral e mais especificamente com alunos com DM, procuramos analisar se a qualidade dos relacionamentos na relação pedagógica entre professor e aluno, estava relacionada por uma combinação entre diferentes níveis de conflito, proximidade ou dependência, de acordo com a percepção que os professores manifestam face aos seus relacionamentos.

Os resultados do nosso estudo, não apresentaram diferenças significativas, na percepção que os professores manifestam perante os alunos na globalidade, quer a nível de conflito, proximidade e/ou de dependência. Estudos efectuados por Hamre & Pianta (2001) e Carreno & Ávila (2006), revelaram que a qualidade das relações estabelecidas entre o professor e aluno parecem conduzir a um progresso a nível social e académico dos alunos ao longo dos tempos. A investigação efectuada pelos referidos autores evidenciou que, quando os relacionamentos entre professor e aluno eram caracterizados pelo conflito e dependência no primeiro ano de escolaridade,

associavam-se de forma negativa os resultados académicos e os hábitos de trabalho enquanto, que para os anos de escolaridade mais avançados estavam positivamente associados ao número de infracções disciplinares. Corroboram da mesma opinião (Pianta & Stuhlman 2004); Lima, Cadima e Silva, 2006; Carrreno & Ávila 2006; Fraire, Longobardi & Sclavo, 2008 a); García & Martínez- Árias, 2008; Sutherland, K. et al. 2008), na medida em que consideram que o professor tem um papel preponderante na vida das crianças e adolescentes, nos relacionamentos que se estabelecem com eles, pois estes podem ter influências no seu desenvolvimento social e académico.

Estes resultados vão ao encontro daquilo que é a minha vivência como professora e como directora de turma, nomeadamente no que se refere a uma relação pedagógica mais conflituosa. Perante este tipo de relacionamento, verifica-se por parte do aluno um comportamento mais negativo face às tarefas propostas, em relação ao professor e até mesmo em relação ao grupo de pares.

Perante as representações dos professores do ensino regular e dos professores do ensino especial, os resultados sugerem que o professor do ensino regular, percepção o seu relacionamento como menos conflituoso e dependente comparativamente ao professor do ensino especial. Contudo, evidencia-se menos próximo que o professor do ensino especial. Tendo em conta os dados obtidos, afigurou-se-nos importante, para além dos resultados totais considerando todos os itens da escala, efectuar uma leitura paralela e focalizada em cada item que a constitui (cf. Anexo IX), como opção propositada de complementaridade, pois ambos são pontos fulcrais para o desenvolvimento de competências do aluno com deficiência mental, valorizando a função importante que ambos desempenham.

De acordo com Pianta (1996), o tipo de relacionamento que se estabelece entre professor e aluno está influenciado por diversos factores, tais como: a história individual, factores biológicos, processos de interacção e sistemas de interacção externa e interna. Partilham de similar perspectiva, Santos & Pomar (2009), ao evidenciarem que em contexto de sala de aula inclusiva as crianças com NEE são as mais vulneráveis, o que conduz a uma maior necessidade em considerar a sua singularidade, as suas características, proporcionando um ambiente que respeite e valorize essas diferenças, essa unicidade esse ser peculiar.

As percepções que os professores do ensino especial manifestam face aos seus relacionamentos com os alunos com deficiência mental são circunscritas a um misto de conflito, de proximidade e simultaneamente de dependência.

Como está patente na revisão de literatura, no capítulo que abarca as relações interpessoais entre professor e aluno, Vieira (2000) considera, que nas relações interpessoais a existência de conflitos é inevitável, pois cada pessoa tem os seus próprios gostos, ideias, interesses e valores, que muitas vezes tendem a entrar em choque com os demais que nos rodeiam no nosso quotidiano. A mesma autora, refere que perante estes momentos de tensão, devemos estar dotados de estratégias que possibilitem lidar com estas situações de uma forma construtiva, tentando ajustá-las e reajustá-las sempre que seja necessário e pertinente.

Outros autores e estudos, Pianta & Stuhlman (2004) encontraram evidências de que, a um comportamento de proximidade associam-se relações entre a qualidade da relação e as competências sociais e de desempenho académico. Os resultados sugeriram também que os professores têm a percepção de que existem maiores níveis de proximidade e sentem existir menos conflitos na sua relação com os alunos.

Na presença de uma maior relação de dependência, estão normalmente implícitas dificuldades sociais, atitudes negativas face à escola e um menor envolvimento nas actividades escolares. Este tipo de atitude, segundo (Sutherland, K. et al. 2008), pode prognosticar dificuldades e exclusão posterior.

Perante o pressuposto e de acordo com a análise documental evidenciada aquando da apresentação dos participantes envolvidos no nosso estudo, podemos aludir este misto de representações, por parte do professor do ensino especial, a vários factores. Reportando-nos ao Quadro 3, verificamos que a maioria dos alunos, dependendo, das suas características próprias, permanece muito tempo semanal em actividades fora do grupo turma, estando com o professor do ensino especial em apoio individualizado ou em pequeno grupo. Apesar de não ter sido um dos objectivos específicos desta dissertação, referimos o tempo de acompanhamento ao aluno por parte do professor do ensino especial, pois esta variável pode ter influência no processo inclusivo do aluno com deficiência mental.

Contudo e de acordo com o explicitado na revisão de literatura e na opinião de Jesus (1997), os alunos dos segundos e terceiros ciclos manifestam uma relação menos próxima com o professor, uma vez que os alunos tornam-se mais receptivos à

influência dos seus pares e não do professor, para além de se verificar um menor tempo de contacto. Esta opinião vai de encontro aos resultados encontrados no estudo efectuado por Amado et al. (2009) onde surgiram diferenças entre os alunos de final de segundo e terceiro ciclos, referindo que à medida que os alunos avançam no nível de escolaridade, os aspectos relacionais deixam de ser tão relevantes, à medida que os alunos *crecem*, passam a desvalorizar um pouco mais a *proximidade* com os professores, dando primazia às competências académicas e pedagógicas. As condições de ensino onde se dá primazia a condições afectivas favoráveis são um meio de “aprendizagem de conteúdos a par de uma educação integral do aluno, contemplando conhecimentos, emoções, valores e atitudes.” (p.78).

Considerando os alunos de segundo e terceiro ciclos do ensino básico, não se verificaram diferenças significativas na percepção que professor do ensino regular manifesta face aos seus relacionamentos com o aluno com deficiência mental

Da minha experiência profissional e pessoal, os alunos com DM, dependendo das suas capacidades e/ou limitações e do seu PEI, estão menos tempo com o grupo turma, por vezes só estão com a turma nas disciplinas mais práticas, como educação musical, educação visual, educação física, com o objectivo de promover uma maior socialização do aluno. Outros alunos há que de acordo com as suas características permanecem no grupo turma em todas as disciplinas, usufruindo de menos tempo de apoio por parte do professor do ensino especial ou de um professor do ensino regular como tutoria (momento de apoio ao estudo).

Os fundamentos anteriores, onde foi dada a primazia aos aspectos da relação pedagógica, são contraditórios, e/ou não são o suficiente para a inclusão do aluno com deficiência mental em sala de aula inclusiva.

De acordo com Fonseca (1989) não basta proporcionar uma atmosfera relacional envolvente. Cortesão (2001) refere que a par das práticas homogéneas que consistem em tratar todos como iguais, surge o não respeitar a individualidade de cada um. Lousada e Caracóis (2004) circunscrevem a adopção de atitudes positivas, um clima acolhedor, a aceitação do outro como é, diversificar estratégias e metodologias, para que todos possam sentir o sucesso e a inclusão. Sanches & Teodoro (2007) referem o papel do professor de apoio (professor do ensino especial), na cooperação, partilha de experiências como de forma a promover o não isolamento

e promover sim um desafio à criatividade ao profissionalismo e à mudança de mentalidades.

Os fundamentos apresentados estão relacionados e fazem parte de todo o processo educativo, através do qual se pretende a inclusão de todo aquele que é diferente, de todos nós, pois todos nós somos seres únicos, com vivências e histórias únicas ainda que por vezes possam ser similares.

Na continuidade do nosso estudo, prosseguimos até ao mundo das relações entre pares, ao contexto onde estas decorrem. Sendo assim e considerando o contexto escolar rico em experiências e na diversidade de relacionamentos, o local ideal para a socialização e para o desenvolvimento da criança/ jovem, daremos então ênfase aos relacionamentos entre o grupo de pares em contexto formal de sala de aula e não formal do recreio, procurando compreender o lugar do aluno com DM, nas escolhas e enquanto membro pertencente à turma.

De acordo com o nosso estudo e após a análise dos dados obtidos através da aplicação de uma técnica sócio-métrica, os alunos manifestam mais atitudes de rejeição e indiferença em sala de aula, face ao aluno com DM, comparativamente com as atitudes de aceitação, o que vai ao encontro da revisão de literatura e aos estudos efectuados, Batista e Enumo (2004), Costa e Sanches (2008).

A nível de relacionamentos entre pares, de acordo com os estudos referidos e os resultados obtidos no nosso estudo, estes apresentam-se similares. Quanto ao nível de aceitação da criança com DM pelos colegas, constatamos que, de facto, as crianças com NEE são as mais vulneráveis, sendo evidente que alunos com deficiência mental apresentam-se em situação de maior rejeição e menor aceitação comparativamente com outras crianças sem deficiência.

No entanto, face às atitudes de indiferença, os autores, O'Brien & O'Brien (1999) são de opinião que "...embora alguns alunos sejam indiferentes e pouco se manifestem sobre a preferência de ter colegas com deficiência, muitos relatam gostar de conhecer, fazer coisas em companhia destes e ajudar esses alunos mais prejudicados" (p.53).

No que se refere às atitudes de rejeição, indiferença e aceitação no recreio e considerando todas as turmas, os resultados assemelham-se aos encontrados para os relacionamentos em sala de aula, onde se verificaram de acordo com a análise de

frequência maiores níveis de rejeição e de indiferença comparativamente com as atitudes de aceitação, independentemente de estarmos na presença de alunos de segundo ou terceiro ciclos. Tal facto está de acordo com o que tem sido referenciado na revisão de literatura, em que se dá importância às relações interpessoais de uma maneira geral e em contexto educativo, pois estas apresentam-se como essenciais para o desenvolvimento afectivo, cognitivo e aquisição de *skills* sociais. Os amigos e colegas neste contexto, são as únicas fontes de segurança, companheirismo e estabilidade. Sendo assim, a vivência do grupo contribui para a identidade pessoal, Pereira e Simões (2005); Ildefonso e Simões (2008) e Pianta & Hamre (2009).

Quanto aos relacionamentos entre o grupo de pares quer na sala quer no recreio, os dados conduziram-nos a atitudes essencialmente pautadas pela rejeição, o que vai confirmar estudo efectuado por Batista e Enumo (2004) onde se verificou que os alunos com deficiência mental são mais rejeitados e menos aceites pelos seus pares e que os que são mais rejeitados ou mais ignorados socialmente, agem com maior frequência com agressividade. Os resultados obtidos, são similares ao que a literatura refere, contudo, no nosso contexto e perante a dimensão da nossa amostra, esta rejeição também poderá estar relacionada com as horas que a criança/jovem passa com o grupo turma. O facto do aluno, não estar com a turma em todas as disciplinas, pode ser um factor de rejeição ou de indiferença, por um lado porque não está sempre com o grupo, por outro lado quando está na turma, de certo que apresenta ritmos de aprendizagem diferentes, capacidades diferentes e menos competências académicas.

De acordo com Machado, et. al. (2008), a aceitação dos pares conduz à promoção e adopção das normas institucionais (PEE e PCT), enquanto a rejeição pode conduzir ao não cumprimento de tais normas, por outro lado, as características individuais também elas são condutoras à aceitação ou rejeição entre pares, podendo conduzir ao sucesso académico, a aceitação entre pares, ou ao insucesso e conseqüentemente à rejeição. Perante diferentes papéis provenientes dos vários contextos onde crianças e adolescentes estão inseridos, podem surgir conflitos de papéis que se podem traduzir num comportamento de ambivalência, que tanto pode ser aberto ou retraído, confiante ou agressivo, em relação ao professor e aos colegas.

Demonstrando que as atitudes e comportamentos dos professores, de acordo com as representações que estes manifestam perante o seu comportamento para com o(a) aluno (a) com DM, pautam-se mais pelo conflito e dependência do que pela aproximação, os relacionamentos entre pares vão ao encontro do que se tem vindo a relatar nos estudos. Assim sendo, a literatura associa comportamentos de conflito e dependência por parte do professor a relações de rejeição por parte dos pares, o que se verificou no nosso estudo.

A relação entre o relacionamento que o professor estabelece com o aluno e aceitação dos colegas da turma, permitem-nos reflectir sobre o quão é importante o papel do professor na inclusão das crianças na turma, até porque os relacionamentos tendem a ser estáveis perpetuando a posição das crianças no grupo.

7. Conclusões

Chegados a este momento, ao realizar uma reflexão sobre tudo o que foi dito, procuramos sistematicamente apresentar algumas conclusões, que de certa forma fazem transparecer todo o processo da realização do nosso estudo.

O estudo incidiu sobre as percepções de um grupo de professores do 2º e 3º ciclos do ensino regular, quanto à percepção que estes manifestam perante o seu relacionamento, de conflito, proximidade e dependência com os alunos com e sem deficiência mental, na turma regular. Paralelamente, fomos verificar a existência de diferenças significativas nas percepções do professor do ensino regular e do professor do ensino especial, face aos seus relacionamentos perante o(a) aluno(a) com deficiência mental. Para complemento, o estudo incidiu também nos tipos de relacionamentos estabelecidos entre os alunos com deficiência mental e os seus pares, em contexto formal de sala de aula e em contexto informal do recreio.

Procurámos uma revisão de literatura com o intuito de harmonizar os conceitos e perspectivas inerentes ao processo inclusivo, de forma a clarificar a nossa percepção também quanto a este processo inacabado. Demos primazia às preocupações oriundas da experiência profissional e dos sentimentos e relações interpessoais estabelecidas com todos aqueles que fazem parte das vivências quotidianas.

Destacamos que as representações que os professores participantes neste estudo manifestaram apresentaram-se como positivas e similares quanto aos relacionamentos que estabelecem com os alunos, independentemente das suas características, com e sem deficiência mental. Relativamente aos professores de ensino especial, as opiniões são similares.

Ao se pretender uma escola inclusiva, esta deve abranger todos os alunos. Para além da inclusão dos alunos com DM em sala de aula, trazer benefícios para a sua socialização, autores como Tilstone, (2003); Correia (2005) e Santos (2007), corroboram da opinião que a inclusão promove o convívio entre os pares o que facilita a aceitação dos alunos com necessidades educativas especiais, abrindo portas para a futura aceitação e inclusão destes jovens na comunidade e na sociedade.

Na perspectiva de Santos (2007), a presença de alunos com necessidades educativas nas escolas, deverá promover o trabalho cooperativo entre professores, na elaboração de estratégias de diferenciação pedagógica, de forma a diluir as desigualdades. Consequentemente os alunos aprendem juntos, independentemente das diferenças e das dificuldades de cada um melhorando as respostas educativas para todos eles, Madureira e Leite (2003), Costa e Sanches (2008).

Dando voz ao exposto até ao momento, cabe-nos agora partilhar as **facilidades/ limitações com as quais nos deparámos:**

- Realçamos como aspectos facilitadores a disponibilidade por parte da direcção da escola em permitir a realização do estudo, bem como a todos os alunos, professores e encarregados de educação.

- As primeiras limitações que emergem nesta dissertação de mestrado, foram intrínsecas a nós como actores principais, ao nosso não saber fazer, às nossas falhas cognitivas e organizacionais de tanta informação *beber* e não saber como gerir e seleccionar, a nós como seres humanos na sua multiplicidade de funções e papeis nesta sociedade cada vez mais competitiva.

- Fomos sentindo alguns momentos de tristeza e de vontade de desistir, ao longo de todo o processo, que foi um desafio, onde nem sempre as emoções e motivações foram as mais positivas, não nos permitindo por vezes o vislumbamento de tudo o que nos era premente. Deparámo-nos com uma imensidão de informação teórica, de dados recolhidos, e que apesar das aprendizagens efectuadas no ano curricular de mestrado, não nos deram espaço nem tempo, deparando-nos no papel de investigadores sem experiência, o que se tornou como constrangimento, fundamentalmente na prática da investigação. Foram muitas as horas, as madrugadas em frente ao computador provenientes da imaturidade e do não saber fazer, o que conduziu muitas vezes a horas *perdidas* na imensidão do programa informático utilizado, na imensidão das várias informações recolhidas na tentativa de dar-lhes um sentido pessoal, tão único, tão nosso apesar de estarmos na sombra de autores conceituados na área de estudo.

Cessando as limitações inerentes à investigação, outras limitações surgiram no âmbito das metodologias.

Contrariamente aos estudos que nortearam a nossa investigação e que constam evidenciados no capítulo inerente às medidas adoptadas, os nossos resultados ficam aquém do que poderia ter sido efectuado pelos seguintes motivos:

- A técnica de sociometria, poderia ter sido simplificada e substituir 5 itens por 3, pois tornaria menos ambíguo e mais real a aceitação /rejeição e indiferença dos pares, facilitando e tornando mais reais as respostas dos alunos, embora se tenham agrupado os dois itens mais extremos;

- Considerando os itens que constituíram a escala STRS, e o objectivo geral do nosso estudo, numa sociedade em que se pretende ser inclusiva e que simultaneamente está em constante mutação, os dados possam ter surgido enviesados, na medida em que a atitude mais provável embora que possa surgir inconscientemente, procura-se ir ao encontro do que é esperado socialmente;

- Os problemas detectados na STRS, não impedem que a mesma constitua um instrumento potencialmente útil dando oportunidade a investigações que focalizem o reconhecimento do papel do relacionamento do professor - aluno, no percurso escolar das crianças e jovens.

Com o intuito de interligar as limitações, quer inerentes às nossas vivências quer, inerentes aos instrumentos utilizados, tomámos a consciência de que algo se passou no espaço e no tempo e que nos modificou. O conjunto de ideias expressas nesta dissertação, são o espelho da nossa experiência, do nosso acreditar em nós que evidenciam um percurso pautado de profissionalismo, não evitando contudo a inexperiência que resultou nas fragilidades que emanam como limitações.

Como contributo do estudo na nossa formação / desenvolvimento pessoal e profissional, surge a questão, que mudanças se verificaram?

A nossa envolvimento neste estudo, constitui-se como trabalho de grande envolvimento pessoal e profissional, que nos permitiu a nós e à comunidade educativa, um novo olhar sobre as nossas atitudes, as nossas práticas, que nos permitiu uma maior e mais constante reflexão sobre nós próprios. Aumenta-mos a noção de que muito há por aprender, que a inclusão é um processo contínuo para onde devem convergir todas as nossas atitudes. Se por um lado olhamos e tivemos a percepção dos outros, também nelas nos podemos rever como actores no mesmo palco, em que a investigação surgiu para nós como grande poder introspectivo de auto análise e auto

crítica como um todo pessoal e profissional. Consideramos que estamos hoje mais profissionais na medida em que estamos mais *apetrechados*, capazes de uma maior proximidade/ inter-ajuda ao outro para a criação de novos cenários de ensino e aprendizagem.

Ganhámos com os saberes dos outros e adquirimos também nós sabedoria. Não podemos deixar de equacionar que este estudo contribuiu para a descoberta de nós próprios, do nosso mundo interior na descoberta de uma dimensão que só nos foi sendo revelada quando por nós experimentada e vivenciada, Barbosa, (2002).

Partindo para a última reflexão no que concerne **a futuras perspectivas de investigação**, ao longo deste percurso fomos nos apercebendo da pouca profundidade com que abordámos algumas questões que foram surgindo no decorrer deste processo. Considerando a família o alicerce para o decorrer do processo inclusivo do aluno com deficiência mental, cabe a eles também um papel importante na educação, na planificação execução e avaliação do processo educativo dos seus educandos.

Neste contexto será interessante numa próxima investigação:

- A inclusão de entrevistas aos encarregados de educação dos alunos com deficiência mental incluídos em sala de aula regular, para averiguar a percepção que tem sobre a inclusão do seu educando;
- Averiguar se os relacionamentos são idênticos perante alunos com outras situações de necessidades educativas especiais incluídos em sala de aula inclusiva, quer por parte dos alunos quer por parte dos professores;
- Utilizar a informação sociodemográfica dos intervenientes, para uma melhor percepção dos relacionamentos;
- Um outro aspecto a considerar prende-se com as metodologias e estratégias adoptadas pelos professores do ensino regular face às competências e conteúdos a desenvolver e às estratégias adoptadas.
- A importância da função do (a) director(a) de turma na inclusão do aluno com deficiência mental.

Na continuidade desta dissertação e dos objectivos a que nos propusemos, há a pretensão da continuidade deste trabalho numa perspectiva teórica renovada, num processo de ensino aprendizagem pautado pela cooperação entre pares e entre todos os intervenientes no processo educativo.

Gostávamos que este trabalho de investigação se constituísse como um ínfimo contributo para uma reflexão sobre as diferentes questões, para que cada um de nós vá caminhando neste processo que parece nunca estar construído ao encontro da diferença, da inclusão, daquele que é diferente mas tão enriquecedor como cada qual na sua diferença.

Face ao exposto, aqui deixamos uma reflexão onde está patente o dever de cidadania de respeitar os outros independentemente da sua condição, do seu ser:

O indivíduo educado é aquele que reconhece a legitimidade de qualquer lei que lhe impõe um comportamento admissível e aceitável a todos, isto é, um comportamento racional e razoável. Mas é também o indivíduo que captaria a ilegitimidade de qualquer lei que lhe impusesse não respeitar a pessoa de outrem como a si mesmo, que obrigasse por exemplo a considerar esta ou aquela categoria de seres humanos como simples coisas. Patrice Canivez, in Savater (2004,p.127)

Referências Bibliográficas

Ainscow, M.; Porter, G; Wang, M: (1997). *Caminhos para as escolas inclusivas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Ainscow, M. (1998). *Necessidades especiais na sala de aula – Um guia para a formação de professores*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Alonso, M. e Bermejo, B. (2001). *Atraso mental: adaptação social e problemas de comportamento*. New; York; McGraW – Hill.

Amado, J. (2001). *Interacção pedagógica e indisciplina na aula*. Porto: Edições Asa.

Amado, J.; Freire, I.; Carvalho, E. e André, M. (2009). O lugar da afectividade na relação pedagógica. Contributos para a formação de professores. *Revista Ciências de Educação*. Janeiro/ Abril, 75-83.

Arends, I. (1995). *Aprender a ensinar*. New York: Editora McGraw-Hill.

Arias, R. (2003). *Sociometric methods*. Encyclopedia of Psychological Assessment. SAGE Publications. [Consultado em 4 de Março de 2010. Disponível On-line: http://sageereference.com/psychassessment/Article_n192.html]

Armstrong, T. (2001). *Inteligências múltiplas na sala de aula* (2ª Edição). Porto Alegre: Artmed.

Altet, M. (1997). *As Pedagogias da aprendizagem*. Horizontes Pedagógicos. Lisboa: Instituto Piaget.

Baptista, J. (1999). *O Sucesso de todos na escola inclusiva*. Conselho Nacional de Educação. Seminários e Colóquios.

Barbosa, J. (2008). *Deficiência Mental* (Perspectiva da AAMR) Texto de Apoio. Vol. VII Maio. Lisboa; Publicações Ministério da Educação

Batista, M e Enumo, S. (2004). Inclusão escolar e deficiência mental: análise da interacção social entre companheiros, *Revista Estudos de Psicologia*, 9 , 101-111.

Bastin, G.(1980). *As técnicas sociométricas* Lisboa; Moraes



Baudista, R. (1997). *Modalidades de escolarização. A classe especial e a classe de apoio*. Lisboa: Dinalivro.

Belo, C.; Caridade, H.; Cabral, L. & Sousa, R. (2008). Deficiência intelectual, terminologia e conceptualização. *Revista Diversidades*, 6 (22), 4-8.

Berry, D; O'Connor (2010). The behavioral risk, teacher-child relationships, and social skill development across middle childhood: A child-by-environment analysis of change. *Journal of Applied Developmental Psychology* 31, 1-14.

Biscaia, J. (2003). *A Ciência e deficiência entre a segregação e a inclusão social*. In *Cadernos de Bióetica*, XII, 25-38.

Bishop, K.; Jubala, K.; Stainback, W & Stainback, S. (1999). *Promovendo amizades*. in W & Stainback, S (1999). *Inclusão, um guia para educadores*. Porto Alegre: Artmed.

Cabral, C. (2003). Utopia da igualdade. Inclusão ou exclusão? A pessoa com deficiência, no meio da cidade. *Revista Integrar*, 21, 3-18.

Carreno, C. e Ávila, S. (2006). Educar con afecto: características com determinantes la calidad de la relación niño – maestro. *Revista infância, adolescência e família*, 1, 39-60.

Carvalho, D. (s/d). *A importância da afetividade na construção do conhecimento através do processo de ensino – aprendizagem* – Universidade Federal de Lavras.

Carvalho, A. (2004). Jogos pedagógicos ou a gestão lúdica das necessidades. *Revista o Professor*, 87, 26-29.

Carvalho, M. (2006). Educação de jovens e adultos com deficiência mental: inclusão escolar e constituição dos sujeitos. *Revista Horizontes*, 24, 161-171.

Carvalho, E. & Maciel, D. (2003). Nova concepção de deficiência mental segundo a Association on Mental Retardation - AAMR: sistema 2002, *Revista Temas em Psicologia* 11, 147 - 156.

Coelho, L. & Coelho, R. (2001). Impacto Psicossocial da deficiência mental, in *Revista Portuguesa de Psicossomática*, 3, 47-62.

Correia, M. e Serrano, J. (2000). *Reflexões para uma escola inclusiva*. Revista Inclusão nº1. (pp31-35).

Correia, L. (2001). Educação inclusiva ou educação apropriada ? in Rodrigues, D. (org.) *Educação e diferença. Valores e práticas para uma educação inclusiva*. Porto: Porto Editora.

Correia, L. (2003). *Educação especial e inclusão – quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito juízo*. Porto: Porto Editora.

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

Cortesão, I. e Malafaia, R. (1996). *Olhar e melhorar a escola – uma contribuição para o sucesso escolar*. (2ª ed.). Cadernos de Pedagogia . Porto: Edições Asa.

Cortesão, L. (2001). Cruzando Conceitos. In. Rodrigues, D.(org.). *Perspectivas Sobre a Inclusão*. Porto Editora.

Costa, A. (1998). *Uma educação inclusiva a partir da escola que temos*. Conselho Nacional de Educação. Seminários e Colóquios.

Costa, A. (2006). *A Educação Inclusiva dez anos após Salamanca: reflexões sobre o caminho percorrido*. In Rodrigues, D. (Org.) *Educação Inclusiva Estamos a Fazer Progressos?*

Costa, A., Leitão, F., Morgado, J., Pinto, J., Paes, I. e Rodrigues, D. (2006). *Promoção da Educação Inclusiva em Portugal: Fundamentos e Sugestões*. Lisboa: Ministério da Educação.

Cruz, A. (1993). *Necessidades educativas especiais. A escola e a sociedade*. Revista *Integrar*, 3, 12-16.

Costa, M. e Sanches, I. (2008.) *Práticas de educação inclusiva: a inclusão de uma criança com deficiência mental moderada numa escola do 1.º ciclo do ensino básico*. *Revista o Professor*, 97, 41-53.

Damásio, A. (2000). *O sentimento de si - O corpo a emoção e a neurobiologia da consciência*. Forum da Ciência. Lisboa; Europa América.

Declaração de Salamanca e Enquadramento da Acção (1994). *Conferência mundial sobre necessidades educativas especiais, acesso e qualidade*. Salamanca: Ministério da Educação e Ciência de Espanha.

Dias, P.; Soares, I. & Freire, T. (2004). Percepção do comportamento de vinculação da criança aos seis anos: construção de uma escala para professores, *Revista Portuguesa de Educação*. 17(1), 191-207.

D'Orey, I. (1993). Autonomia... Quem és tu? *Revista Integrar*, 2, 8-9.

Estrela, T. (1994). *Relação pedagógica, disciplina e indisciplina*. Porto: Porto Editora.

European Commission. (2009). IRIS Aide Memoire – Fit to Learn Bookmark: *Conheço as necessidades educativas de cada aluno?*

Ferreira, M. & Santos, M. (2000). *Aprender a ensinar, ensinar a aprender*. (3ª Edição) Porto: Edições Afrontamento.

Fonseca, V. (1989). *Educação especial. Programa de estimulação precoce*. Lisboa; Editorial Notícias.

Fontes, A. & Freixo, O. (2004). *Vygostsky e a aprendizagem cooperativa - uma forma de aprender melhor*. Lisboa: Livros Horizonte

Fraire, M., Lonsobardi, C. & Sclavo, E. (2008). Contribution to validation of the student-teacher relationship scale (STRS Italian Version) in Italian Educational Setting. *European Journal of Education and Psychology* .1, (3), 49-59.

França, A.; Nunes, C.; Maia, D. & Alves, F. (2008). Abordagem pedagógico - educativa: Um percurso. *Revista Diversidades*, 22, 11-13, acedido em 24 Abril de 2011 <http://www.madeiraedu.pt/Portals/7/pdf/>

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

- Freire, L. & Lima, G.(2009).Auto-regulação da aprendizagem. *Ciência & Cognição*, 14 (2), 276-286.
- Freire, S.(2008). Um olhar sobre a inclusão. *Revista de Educação*, XVI, 5-20.
- Gaitas, S. & Morgado, J. (2010). Educação, diferença e psicologia. *Revista Análise Psicológica*. 2, 359 – 375.
- García, M. & Martín-Arias, R. (2008). Adaptación española de la escala de relacion professor-alumno (STRS) de Pianta. *Psicología Educativa*, 14,11-27.
- Gonçalez, M. (2003). Educação Inclusiva: Uma escola para todos. *Educação Especial e Inclusão*. Porto: Porto Editora.
- Gregoriadis, A. & Tsigilis, N. (2008a). Applicability of the student-teacher relationship scale (STRS) in the Greek Educational Setting. *Journal of Psychoeducational Assessment*.26, 108-120.
- Gregoriadis, A. & Tsigilis, N. (2008b).Measuring teacher-child relationships in the Greek Kindergarten Setting: A validity study of the student-teacher relationship scale-short form. *Early Education and development*, 19 (5), 816-835.
- Hamre, B. K. & Pianta, R. C.(2001). Early teacher-child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eighth grade. *Child Development*, 72, 625-638.
- Hegarty, S. (2001). Inclusão e educação para todos: parceiros necessários. In Rodrigues, D. (ed.) *Educação Inclusiva – Estamos a fazer progressos?* (pp. 67-73). Cruz Quebrada: Faculdade de Psicomotricidade Humana.
- Ildefonso, I, & Simões, C. (2008). *A Percepção da diferença no auto-conceito dos adolescentes com necessidades educativas especiais: Estudo das variáveis contextuais que influenciam a percepção da diferença na actividade e no autoconceito*. *Revista de Educação Especial e Reabilitação*, vol. 15. Edições Faculdade de Motricidade Humana. Universidade Técnica de Lisboa.
- Jacinto, J. (1991). Sociologia do sucesso ,in.*Revista Noesis*. Nº 18, (p 14).
- Jesus, S. (1997). *Influência do professor sobre os alunos*. Cadernos Correio Pedagógico. Patrocínio do Ministério da Educação.

Karagiannis, A., Stainback, W. & Stainback S. (2008). *Fundamentos do ensino inclusivo*. In S. Stainback & W. Stainback. *Inclusão: um guia para educadores*. (M. Lopes Trad.) (pp. 21-34). São Paulo: Artmed. (Obra original publicada em 1999).

Kirk, S. & Gallagher, J. (1997). *Educação da criança excepcional*. S. Paulo: Martins Fontes.

Koomen, H. & Leij, A. (2008). Teacher-child relationships and pedagogical practices: considering the teacher's perspective. *School Psychology Review*, 37,(2), 244-260

Leite, C. & Fernandes, P. (2002). *Avaliação das aprendizagens dos alunos – novos contextos, novas práticas*. (2ª.ed). Porto: Edições Asa.

Leite, C. (2002). *O Currículo e o multiculturalismo no sistema educativo português*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Leite, S.(2006). *A Afectividade e práticas pedagógicas*. S. Paulo: Casa do Psicólogo.

Lima, I. ; Cadima, J. & Silva da, R. (2006). *Estudo e adaptação de um instrumento para avaliar a relação professor - criança no 1º Ciclo do Ensino Básico* Universidade do Porto.

Lima, L. & Santos, M. (2008). *Educação inclusiva – Caderno 5 – Educação inclusiva de pessoas com deficiência intelectual*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Lima, J. & Pacheco, J. (2006). *Fazer investigação. Contributos para a elaboração de dissertações e teses*. Porto: Porto Editora.

Lopes, J., & Silva, H. (2009). *A aprendizagem cooperativa na sala de aula – um guia prático para professores*. Lisboa: Edição Lidel.

Lopes, J. (2006). *Sementes de inclusão: um estudo de caso*. In Rodrigues, D. (Org.) *Investigação em Educação Inclusiva*: Cruz Quebrada: Faculdade de Psicomotricidade Humana.

Loureiro, M, & Ribeiro, M. (2003) Atitudes dos professores em torno da diversidade associada às necessidades educativas especiais. *Revista Integrar*, 20, 42-45.

Lousada, A. & Caracóis, E. (2004). A influência da auto-estima no rendimento escolar dos alunos e alguns princípios de intervenção. *Revista O Professor*. 87, 19-25.

Machado, P. ; Veríssimo, M ; Torres, N. ; Peceguina, I.; Santos, A. ; & Rolão, T. (2008) Relações entre o conhecimento das emoções, as competências académicas, as competências sociais e a aceitação entre pares. *Revista Análise Psicológica*, 3 (XXVI), 463-478.

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

Madureira; I. (2005). *Avaliação pedagógica: processos de identificação de necessidades educativas especiais*. In Sim Sim Inês. *Necessidades educativas especiais: dificuldades da criança ou da escola?* (1ª edição). Texto Editores.

Maroco, J. (2010). *Análise estatística com utilização do SPSS*. (3ª edição). Edições Sílabo.

Martins, M. (2000). Importância dos aspectos sócio-relacionais em jovens com deficiência mental em fase de transição para a vida activa, *Revista de Educação Especial e Reabilitação*. VII, 99-103.

Marvin, C.(2003). Ensino individual e ensino em classe.In Tilstone.C; Florian.L.& Rose.R. Promover a educação inclusiva, (pp.191-213)Lisboa. Instituto Piaget (obra original publicada em 1998).

Mercer. S. e De Rosier. M. (2010). A prospective investigation of teacher preference and children's perceptions of the student- teacher relationship, *in Psychology in the Schools*, vol 47 (2) 184 -191.

Morato, P. (1995). *Deficiência Mental e Aprendizagem. Um estudo sobre a cognição especial de crianças com Trissomia 21*. Edições Secretariado Nacional de Reabilitação.

Morato, P. ; e Santos, S. (2007). Dificuldades intelectuais e desenvolvimentais. A mudança do paradigma na concepção da deficiência mental. *In Revista de Educação Especial e Reabilitação IV Série*. Vol.14. 51-55. Edições Faculdade de Motricidade Humana.

Morgado, J. (2003). *Qualidade, inclusão e diferenciação*. Lisboa: Teses ISPA.

Murray, C. & Grennberg, M. (2006). Examining the importance of social relationships and social contexts in the lives of children with high-incidence disabilities. *In The Journal of Special Education*, Vol. 39 (4), 220-233.

Musgrave, P.W. (1979). *Sociologia da educação* (2ª edição). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Neves, M. C. e Carvalho, C. (2006). A importância da afectividade na aprendizagem da Matemática em contexto escolar: um estudo de caso com alunos do 8.ºano. *Análise Psicológica*, 2 (XXIV), 201-215.

Nico, B. (2000). *Tornar-se estudante universitário: contributo do conforto académico na definição de uma estratégia curricular de sucesso*. Dissertação apresentada à Universidade de Évora para obtenção do grau de Doutor em Ciências da Educação. Évora: Departamento de Pedagogia e Educação da Universidade de Évora.

Nielsen, L. (1999). *Necessidades educativas especiais na sala de aula*. Porto: Porto Editora.

O'Brien, J & O'Brien, C. (1999). *A Inclusão como uma força para a renovação da escola*, in Stainback, S. & Stainback, W. *Inclusão. Um guia para educadores*. Artmed (reimpressão 2008)

Oliveira, J. & Oliveira, A (1999). *Psicologia da educação escolar II*. Livraria Almedina. Coimbra.

Pacheco, D, & Valencia, R. (1997). A deficiência mental, In Bautista ,R. *Necessidades educativas especiais*. Edições Dinalivro.

Pacheco, J., Eggertsdóttir, R. & Marinósson, G. L. (2007). *Caminhos para a Inclusão: um guia para o aprimoramento da equipe escolar*. São Paulo: Artmed.

Parasuram, K. (2006). Variables that affect teachers' attitudes towards disability and inclusive education in Mumbai, India. *Disability & Society*, Vol. 21, 3, 231-242.

- Pedro, N. & Peixoto, F. (2006). Satisfação profissional e auto-estima em professores dos 2.º e 3.º ciclos do Ensino Básico. *Análise Psicológica*, 2 (XXIV),247-262
- Pereira, A. (2008). *SPSS, Guia prático de utilização, análise de dados para ciências sociais e psicologia*, (7ª ed). Lisboa; Sílabo.
- Pereira, L. & Simões, C. (2005). *Atitudes face à diferença. Temas de integração social e reabilitação*. Lisboa: Edições Faculdade de Motricidade Humana.
- Pereira, M. & Vieira, F. (s/d). *Uma Perspectiva de Organização Curricular para a Deficiência Mental*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Pestana, M. e Gageiro, J. (2003). *Análise de dados para ciências sociais. A complementariedade do SPSS*. (3ªed.) Edições Sílabo.
- Petegem, K. V., Aelterman, A., Keer, H. V. & Rossel, Y. (2008). The influence of student characteristics and interpersonal teacher behavior in the classroom on student's wellbeing. *Social Indicators Research*. *Springer Science Business*, 85, 2, 279-291.
- Pianta, R. & Steinberg, M. (1992). Teacher-child relationships and the process of adjusting to school. *New Directions for Child Development*, 57, .61–80.
- Pianta, R. C., & Steinberg, M. S. (1996). Teacher-child relationships and the process of adjusting to school. *New Directions for Child Development*, 57, 61–80.
- Pianta, R. & Stuhlman, M. (2004).Teacher-Child Relationships and the Children's Success in the First Years of School. *School Psychology Review*, 33, (3) 444-458.
- Piéron, M. (1996). *Formação de professores. Aquisição de técnicas de ensino e supervisão pedagógica*. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.
- Postic, M. (1990). *A relação pedagógica*. (2ª ed.). Coimbra: Coimbra Editora.
- Postic, M. (1992). *O Imaginário na relação pedagógica*. Porto: Asa.
- Postic, M. (1995). *Para uma estratégia pedagógica do sucesso escolar*. Porto: Porto Editora.
- Postic, M. (2008). *A relação pedagógica*. Lisboa: Padrões Culturais.

Ribeiro, A. (1990a). Relação educativa. In Campos, B. (1990). *Psicologia do Desenvolvimento e da Educação de Jovens*. Lisboa: Universidade Aberta.

Ribeiro, A. (1990b). *Desenvolvimento curricular*. Lisboa: Texto Editora.

Riley, P.(2009). An adult attachment perspective on the student-teacher relationship & classroom management difficulties. *Teaching in Teacher Education* 25 626 -.635.

Rodrigues, D. (2001). *Educação e Diferença – Valores e Práticas para uma Educação Inclusiva*. Porto: Coleção Educação Especial

Rodrigues, D. (2006a). Investigação em educação inclusiva (org.) - *Notas sobre investigação em educação inclusiva*. Universidade Técnica de Lisboa. Faculdade de Motricidade Humana.

Rodrigues, D. (2006b). *Educação inclusiva. Estamos a fazer progressos?* Fórum de Estudos de Educação Inclusiva. Universidade Técnica de Lisboa. Faculdade de Motricidade Humana.

Rogers, C. (1972). *A atitude não - directiva*. Lisboa: Livros Horizonte.

Roldão, M. (2003). *Diferenciação curricular e inclusão*, in Rodrigues, D. (org) *Perspectivas sobre a Inclusão da Educação à Sociedade*. Porto: Porto Editora.

Rolla, J. (1994). *Do acesso ao (In) sucesso .A questão das (des)igualdades*. Cadernos Pedagógicos. Patrocínio do Ministério da Educação. Lisboa : Asa

Rose, R. (2003). O Currículo: um veículo para a inclusão ou uma alavanca para a exclusão? In C. Tilstone; L. Florian & R. Rose. *Promover a Educação Inclusiva*. (pp. 51-64). Lisboa: Instituto Piaget.

Rudasill .K; Jr.Thomas; Stipanovic.N; & Taylor.J. (2010) A longitudinal study of student-teacher relationship quality, difficult temperament, and risky behavior from childhood to early adolescence . *Journal of School Psychology* 48 – 389-412.

Sanches, I. (2005). Compreender, agir, mudar, incluir. Da investigação - acção e educação inclusiva. *Revista Lusófona de Educação*.5,127 – 142.

- Sanches, I. & Teodoro, A. (2007). Procurando indicadores de educação inclusiva: as práticas dos professores de apoio educativo. *Revista Portuguesa de Educação*. 22, 105-149.
- Santos, G. & Pomar, C. (2009). *Clima em sala de aula inclusiva: Contributos para a reflexão e desenvolvimento de estratégias*. In: Proceedings from 1st International Conference of Psychology and Education. Covilhã: University of Beira Interior (ISBN: 978-989-654-012-8). CD-Rom.
- Santos, S., & Morato, P. (2002). *Comportamento adaptativo*. Porto: Porto Editora
- Savater, F. (1993). *O valor de educar*. Lisboa: Editorial Presença.
- Savater, F. (2003). *A coragem de escolher*. Lisboa. Publicações D. Quichote.
- Schaffer, R. (1996). *Desenvolvimento social da criança*. Lisboa. Instituto Piaget.
- Sebastião, L. (2003). *A construção do homem no plano simbólico*, in. Cadernos de Bioética – A Bioética e Novas Formas de Violência – A inclusão da criança “diferente”. Nº 32.
- Silva, J & Schneider, E. (2007). Aspectos socioafectivos do processo de ensino e aprendizagem, *Revista de divulgação técnico-científica*. 3, 83-87.
- Simpson, R., & Kauffma, J. (2007). *Inclusão de alunos deficientes em salas de aula regulares*, in Lopes, J., *Pode a educação especial deixar de ser especial?* Lisboa: Desequilíbrios.
- Sim-Sim, I. (2005). *Necessidades educativas especiais: dificuldades da criança ou da escola?* Lisboa: Texto Editores.
- Stainback, S; & Stainback W. (1996). *Inclusão – um guia para educadores*. Porto Alegre: Artmed Editoras.
- Stainback, S. (2006). Considerações contextuais e sistémicas para a educação inclusiva . *Revista Inclusão de Educação Especial*. 8, 9-13.

- Sutherland, K.; Palmer-Lewis, T.; Stichter, J. & Morgan, P. (2008). *Examining the influence of teacher behavior and academic outcomes of students with emotional or behavioral disorders*. 41, 223-233.
- Talaia, A. (1999). Os pais na escola e a escola com os pais. *Revista Integrar*. 34, 26-34.
- Tilstone, C.; Florian L. e Rose. R. (1998). *Promover a educação inclusiva*. Instituto Piaget. Horizontes Pedagógicos.
- Tomlinson, C. (2008). *Diferenciação pedagógica e diversidade. Ensino de alunos em turmas com diferentes níveis de capacidades*. Coleção Educação Especial. Porto Editora. Porto.
- Tuckman, B. (2002). *Manual de investigação em educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Vayer, P. & Roncin, C. (1992). *Integração da criança deficiente na classe*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Veríssimo, M. & Santos, A. (2008). Desenvolvimento social: algumas considerações teóricas. *Análise Psicológica*, 3 (XXXVI) p. 389-394.
- Vieira, F. & Pereira, M. (1996). *Se houvesse quem me ensinasse...A educação de pessoas com deficiência mental*. (2ªed). Textos e Educação. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Vieira, H. (2000). *A Comunicação na sala de aula*. Lisboa: Editorial Presença.
- Warnick, C. (2001). O apoio às escolas inclusivas in Rodrigues D. (org) *Educação e diferença. Valores e práticas para uma educação inclusiva*. Coleção Educação Especial. Porto: Porto Editora.
- Webb, Mi-young & Neuharth-Pritchett, S. (2011). Examining factorial validity and measurement invariance of the Student - Teacher Relationship Scale, *Early Childhood Research Quarterly* 26, 205-215.
- Wolfe, P. (2004). *Compreender o funcionamento do cérebro e a sua importância no processo de aprendizagem*. Coleção Educação e Diversidade. Porto Editora

Legislação consultada

Constituição da República, de 2 de Abril de 1976

Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro – Lei de Bases do Sistema Educativo, estabelece o quadro geral do sistema educativo.

Decreto-Lei n.º 319/91, de 23 de Agosto -. Regime Educativo Especial, aplicado aos alunos com necessidades educativas especiais que frequentam os estabelecimentos públicos de ensino dos níveis básico e secundário.

Despacho Conjunto n.º 105/97, de 1 de Junho - estabelece o regime aplicável à prestação de serviços de apoio educativo, de acordo com os princípios consagrados na Lei de Bases do Sistema Educativo.

Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro – estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão curricular do ensino básico, bem como da avaliação das aprendizagens e do processo de desenvolvimento do currículo nacional.

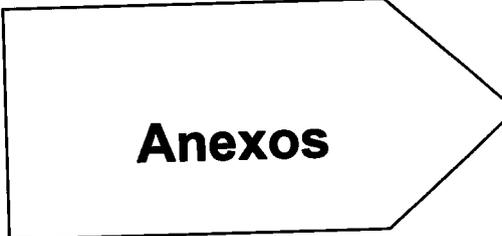
Despacho Normativo n.º 50/2005, de 9 de Novembro - define, no âmbito da avaliação sumativa interna, princípios de actuação e normas orientadoras para a implementação, acompanhamento e avaliação dos planos de recuperação, de acompanhamento e de desenvolvimento como estratégia de intervenção tendo em vista o sucesso educativo dos alunos do ensino básico.

Despacho Normativo n.º 1/2005, de 5 de Janeiro – rectificado pela Declaração de Rectificação n.º 3/2005, de 10 de Fevereiro – Estabelece os princípios e os procedimentos a observar na avaliação das aprendizagens e competências dos alunos nos três ciclos do ensino básico

Decreto-Lei 3/2008, de 7 de Janeiro - define os apoios especializados a prestar na educação pré -escolar e nos ensinos básico e secundário dos sectores público.

Decreto-Lei n.º270/2009, de 30 de Setembro - altera o Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário, aprovado pelo Decreto – Lei n.º 139 - A/90, de 28 de Abril.

Lei n.º 39/2010, de 2 de Setembro - segunda alteração ao Estatuto do Aluno dos Ensinos Básicoe Secundário, aprovado pela Lei n.º 30/2002, de 20 de Dezembro, e alterado pela Lei n.º 3/2008, de 18 de Janeiro



Anexos

Anexo I
Student Teacher – Relationships
Sacale (STRS: Pianta, 1996)

Anexo II
STRS – adaptada (Sardinha & Santos, 2010).

Escala de Relacionamento Professor-Aluno – STRS – adaptação portuguesa

Formulário de Respostas

Nome do Professor: _____ Sexo: M F

Etnia: _____ Data: ___/___/___

Nome da criança: _____ Ano: _____ Sexo: M F

Etnia: _____ Idade: _____

Por favor reflecta no grau em que cada uma das seguintes frases se aplica ao seu relacionamento com esta criança. Utilize a escala de pontuação que se encontra em baixo, CIRCULE o número apropriado para cada item. Se necessitar alterar a sua resposta, NÃO APAGUE! Marque uma X na opção errada e circule a resposta certa.

1	2	3	4	5
Não se aplica definitivamente	Não se aplica totalmente	Neutro, Incerto	Aplica-se de certa forma	Aplica-se definitivamente

1 – Tenho um relacionamento amoroso e afectuoso com esta criança	1	2	3	4	5
--	---	---	---	---	---

2 – Eu e esta criança parecemos estar sempre chateados(as)	1	2	3	4	5
--	---	---	---	---	---

3 – Preocupo-me se esta criança procurará conforto em mim	1	2	3	4	5
---	---	---	---	---	---

4 – Esta criança sente-se desconfortável ao meu toque e afecto físico	1	2	3	4	5
---	---	---	---	---	---

5 – Esta criança valoriza o seu relacionamento comigo	1	2	3	4	5
---	---	---	---	---	---

6 – Esta criança parece ficar magoada comigo quando a corrijo	1	2	3	4	5
---	---	---	---	---	---

7 – Quando eu a elogio, ela enche-se de alegria	1	2	3	4	5
---	---	---	---	---	---

8 – Esta criança reage fortemente quando me separo dela	1	2	3	4	5
---	---	---	---	---	---

9 – Esta criança partilha espontaneamente informação sobre ela própria comigo	1	2	3	4	5
10 – Esta criança depende excessivamente de mim	1	2	3	4	5
11 – Esta criança irrita-se facilmente comigo	1	2	3	4	5
12 – Esta criança tenta sempre agradar-me	1	2	3	4	5
13 – Esta criança sente que a trato de forma injusta	1	2	3	4	5
14 – Esta criança pede a minha ajuda mesmo sem precisar	1	2	3	4	5
15 – É fácil estar em sintonia com o que esta criança sente	1	2	3	4	5
16 – Esta criança vê-me como uma fonte de punição e crítica	1	2	3	4	5
17 – Esta criança mostra-se magoada e com ciúme quando me dedico a outra criança	1	2	3	4	5
18 – Esta criança fica zangada ou é resistente quando é chamada à atenção	1	2	3	4	5
19 – Quando esta criança se comporta mal, reage bem ao meu olhar ou tom de voz	1	2	3	4	5
20 – Lidar com esta criança consome a minha energia	1	2	3	4	5
21 – Noto que esta criança copia o meu comportamento ou o modo como faço certas coisas	1	2	3	4	5
22 – Quando esta criança está de mau humor já sei que teremos um dia longo e difícil	1	2	3	4	5
23 – Os sentimentos desta criança para comigo são imprevisíveis ou podem-se alterar facilmente	1	2	3	4	5
24 – Apesar do meu grande esforço, sinto-me desconfortável face ao modo como nos relacionamos	1	2	3	4	5
25 – Esta criança reclama ou chora quando quer alguma coisa de mim	1	2	3	4	5

26 – Esta criança é sorrateira e manipuladora comigo	1	2	3	4	5
27 – Esta criança partilha abertamente os seus sentimentos e experiências comigo	1	2	3	4	5
28 – A minha interacção com esta criança faz-me sentir eficaz e confiante	1	2	3	4	5

Anexo III
Técnica de sociometria – folha de resposta.

Teste Sociometrico

Nome : _____ Idade ____ Ano ____ Estabelecimento escolar _____

Na Sala



No Recreio



	Nunca	Algumas vezes	Um pouco mais	Muitas vezes	Sempre	Nunca	Algumas vezes	Um pouco mais	Muitas vezes	Sempre
										
Nomes										

Anexo IV

**Pedido de autorização às escolas para
a realização do estudo.**



Departamento de Psicologia,
Universidade de Évora,
Apartado 94
7002 – 554 Évora

Exm^{o/a} Senhor/a Director/a



Maria Paula Martins Fonseca Sampaio da Silva Ferreira Fraga, Educadora de Infância, destacada, no Agrupamento de Escolas nº1 de Évora e Paula Maria Varela Pastor Escada, Professora de QE no Agrupamento de escolas nº4, finalistas do Mestrado de Educação Especial: Domínio Cognitivo e Motor da Universidade de Évora, vimos desta forma solicitar a Vossa Excelência a autorização para a realização de um estudo acerca da inclusão de crianças com Deficiência Mental, respectivamente, no 1º Ciclo do Ensino básico e no 2º ciclo do ensino secundário, das quais fazem parte crianças com esta problemática.

Aos Professores que colaborarem neste estudo será solicitada a resposta a uma Escala (uma por cada aluno da turma) e às crianças da turma ser-lhes-á solicitada a aplicação de uma Técnica Sociométrica.

Agradecendo desde já a Vossa atenção, aguardaremos a resposta tão breve quanto possível, para os seguintes contactos: (mail. Sampaio.mariapaula@gmail.com telem 963108143; paulaescada66@gmail.com ou telem 962605780 e mgss@uevora.pt ou telem 965756951)

Subcrevo-nos com cordiais cumprimentos,

A Orientadora de Mestrado

As Mestrandas

(Prof. Doutora Graça Duarte Santos)

Évora, 6 de Outubro de 2010

Anexo V

**Autorização concedida por parte da
d direcção da escola.**



Departamento de Psicologia,
Universidade de Évora,
Apartado 94
7002 - 554 Évora

Exm^oa Senhor/a Director/a
Do Agrupamento de Escolas

Maria Paula Martins Fonseca Sampaio da Silva Ferreira Fraga, Educadora de Infância, destacada, no Agrupamento de Escolas nº1 de Évora e Paula Maria Varela Pastor Escada, Professora de QE no Agrupamento de Escolas nº4, finalistas do Mestrado de Educação Especial: Domínio Cognitivo e Motor da Universidade de Évora, vimos desta forma solicitar a Vossa Excelência a autorização para a realização de um estudo acerca da inclusão de crianças com Deficiência Mental, respectivamente, no 1º, 2º e 3º Ciclo do Ensino Básico, das quais fazem parte crianças com esta problemática.

Aos Professores que colaborarem neste estudo será solicitada a resposta a uma Escala (uma por cada aluno da turma) e às crianças da turma ser-lhes-á solicitada a aplicação de uma Técnica Sociométrica.

Agradecendo desde já a Vossa atenção, aguardaremos a resposta tão breve quanto possível, para os seguintes contactos: (mail. Sampaio.mariapaula@gmail.com telem 963108143; paulaescada66@gmail.com ou telem 962605780 e mgss@uevora.pt ou telem 965756951)

Subcrevo-nos com cordiais cumprimentos,

A Orientadora de Mestrado

(Prof. Doutora Graça Duarte Santos)
Évora, 19 de Outubro de 2010

1 copia mestre
Dr^o Paula Escada
lic' que salvaguar
dar a au fructific
da faz' pois de
ed! dos docente
das turmas e de
Coord^o de Ed^o Espe-
cial Dr^o
Márcia
Coste

Agradec
Márcia
Coste
ma
Collega

Ver lina
a CPD
3/11/10
Vant
22-10-10

As Mestrandas

Maria Paula Sampaio

Rub escad.

Anexo VI

**A Student Teacher – Relationships
Scale – STRS, traduzida por Escada,
Sampaio, Reis & Santos (2010).**



Data de preenchimento: ____/____/____

Identificação do(a) Professor (a)

Sexo: F M Idade: _____

Professor(a) de E.E: Sim Não

Tempo de Serviço docente

0 a 5 anos 6 a 11 anos 12 a 17 anos 18 a 23 anos 24 a 29 anos

Tempo de serviço na Educação Especial

0 a 5 anos 6 a 11 anos 12 a 17 anos 18 a 23 anos 24 a 29 anos

Identificação da Criança

Nome da criança _____ Sexo : F M Idade : _____

Ano de escolaridade: _____

Aluno com Deficiência Mental Aluno sem NEE

Há quantos anos acompanha o (a) aluno(a) em questão?

1 ano 2 anos 3 anos 4 anos 5 anos mais de 5 anos Indique: _____ anos

Escala de Relacionamento Professor-Aluno

(Traduzido e adaptado de Planta, 1996)

Formulário de Respostas

Por favor reflita no grau em que cada uma das seguintes frases se aplica ao seu relacionamento com esta criança ou adolescente (no caso do 3º Ciclo). Utilize a escala de pontuação que se encontra em baixo, CIRCULE o número apropriado para cada item. Se necessitar alterar a sua resposta, NÃO APAGUE! Marque uma X na opção errada e circule a resposta certa.

1	2	3	4	5
Nunca se aplica	Às vezes não se aplica	Neutro	Aplica-se por vezes	Aplica-se sempre
1 – Tenho um relacionamento meigo e afectuoso com esta criança				1 2 3 4 5
2 – Eu e esta criança, parecemos estar sempre aborrecidos (as)				1 2 3 4 5
3 – Preocupo-me se esta criança procurará conforto em mim				1 2 3 4 5
4 – Esta criança sente-se desconfortável ao meu toque e afecto físico				1 2 3 4 5
5 – Esta criança valoriza o seu relacionamento comigo				1 2 3 4 5
6 – Esta criança parece ficar magoada comigo quando a corrijo				1 2 3 4 5
7 – Quando eu a elogio, ela enche-se de alegria				1 2 3 4 5
8 – Esta criança reage fortemente quando me separo dela				1 2 3 4 5
9 – Esta criança partilha, espontaneamente, informação sobre ela própria comigo				1 2 3 4 5
10 – Esta criança depende excessivamente de mim				1 2 3 4 5

11 – Esta criança irrita-se facilmente comigo	1	2	3	4	5
12 – Esta criança tenta sempre agradar-me	1	2	3	4	5
13 – Esta criança sente que a trato de forma injusta	1	2	3	4	5
14 – Esta criança pede a minha ajuda mesmo sem precisar	1	2	3	4	5
15 – É fácil estar em sintonia com o que esta criança sente	1	2	3	4	5
16 – Esta criança vê-me como uma fonte de punição e crítica	1	2	3	4	5
17 – Esta criança mostra-se magoada e com ciúme quando dou atenção a outra criança	1	2	3	4	5
18 – Esta criança fica zangada ou é resistente quando é chamada à atenção	1	2	3	4	5
19 – Quando esta criança se comporta mal, reage bem ao meu olhar ou tom de voz	1	2	3	4	5
20 – Lidar com esta criança para mim é desgastante	1	2	3	4	5
21 – Noto que esta criança copia o meu comportamento ou o modo como faço certas coisas	1	2	3	4	5
22 – Quando esta criança está de mau humor já sei que teremos um dia longo e difícil	1	2	3	4	5
23 – Os sentimentos desta criança para comigo são imprevisíveis ou podem-se alterar facilmente	1	2	3	4	5
24 – Apesar do meu grande esforço, sinto-me desconfortável face ao modo como nos relacionamos	1	2	3	4	5
25 – Esta criança reclama ou chora quando quer alguma coisa de mim	1	2	3	4	5
26 – Esta criança é manipuladora comigo	1	2	3	4	5
27 – Esta criança partilha abertamente os seus sentimentos e experiências comigo	1	2	3	4	5

28 – A minha interação com esta criança faz-me sentir eficaz e confiante 1 2 3 4 5

Grata pela colaboração

Anexo VII

**Pedido de autorização aos
encarregados de educação para a
participação dos seus educandos no
estudo.**



Departamento de Psicologia,
Universidade de Évora,
Apartado 94
7002 – 554 Évora

Exm.º Senhor Encarregado de Educação

Eu, Paula Maria Varela Pastor Escada, aluna do Mestrado de Educação Especial: Domínio Cognitivo e Motor da Universidade de Évora, venho desta forma solicitar a Vossa Excelência a autorização para a realização de um estudo com o qual pretendemos verificar o tipo de relacionamento existente entre os elementos da turma e as crianças/jovens com necessidades educativas especiais.

Neste teste não constará o nome do seu educando, somente a idade, sexo e ano de escolaridade, garantindo assim o anonimato com no 2º e 3º Ciclo do Ensino Básico.

Às crianças que colaborarem da turma ser-lhes-á solicitada a aplicação de uma Técnica Sociométrica, e aos Professores que colaborarem neste estudo será solicitada a resposta a uma Escala (uma por cada aluno da turma).

Em caso algum será divulgada a identidade das crianças dentro ou fora da escola.

Caso permita a participação do seu/sua educando/a nesta investigação, preencha o pedido de autorização e devolva-o.

Subscrevo-me com cordiais cumprimentos.

A Orientadora de Mestrado

A Mestranda

(Prof. Doutora Graça Duarte Santos)
(Prof. Doutora Graça Duarte Santos)

(Paula Pastor Escada)

Évora, ___ de _____ de 20__

Eu, _____ Encarregado(a) de Educação do aluno(a)
_____ do ____ Ano, Turma
____, nº ____ Autorizo/Não Autorizo (riscar o que não interessa), a participação do meu educando no estudo acima referido.

O (A) Encarregado (a) de Educação

Anexo VIII
Análise factorial exploratória da
STRS.

Análise Factorial da Escala de Relacionamento Professor - Aluno (STRSS)

Rotated Component Matrix^a

	Component						
	1	2	3	4	5	6	7
Item 1	-,033	,491	,065	-,614	-,179	-,118	,130
Item 2	,544	-,137	,058	,395	,012	-,117	,113
Item 3	,091	,277	,330	-,231	,058	-,082	,691
Item 4	,183	-,223	,375	,151	,314	-,439	-,044
Item 5	-,048	,677	,108	-,232	-,187	,085	,200
Item 6	,035	,092	,300	,199	,657	,073	-,076
Item 7	-,018	,440	,112	-,130	-,183	,308	,561
Item 8	,141	,092	,700	-,262	,130	-,161	-,026
Item 9	-,039	,849	,030	,134	,041	,073	,158
Item 10	,152	,036	,633	,221	-,149	,183	,273
Item 11	,516	-,030	,335	,069	,280	-,291	-,326
Item 12	,019	,020	,117	-,065	,054	,846	,036
Item 13	,368	-,097	,149	,742	,064	-,169	-,061
Item 14	,116	,072	,782	-,037	,059	,010	,004
Item 15	-,068	,633	-,134	-,242	-,176	,370	-,042
Item 16	,418	,011	,086	,691	,167	-,132	-,237
Item 17	,390	,079	,594	,106	,120	,261	,003
Item 18	,357	-,152	,141	,068	,724	-,037	-,089
Item 19	-,175	,319	,078	-,003	-,598	,072	-,111
Item 20	,678	-,138	-,010	,174	,185	,094	,245
Item 21	-,039	,048	,528	,176	,160	-,046	,128
Item 22	,773	-,053	,085	-,003	,279	,010	,036
Item 23	,593	-,202	,196	,077	,183	-,136	,030
Item 24	,535	-,323	-,087	,187	,109	-,159	,195
Item 25	,605	,093	,420	,042	-,137	,160	-,255
Item 26	,670	,092	,184	,159	-,045	,093	-,229
Item 27	-,062	,868	,159	,074	,032	-,003	,018
Item 28	-,246	,752	,054	-,297	-,161	-,208	-,006

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.

a. Rotation converged in 7 iterations.

Total Variance Explained

Component	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings			Rotation Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	1,653	55,094	55,094	1,653	55,094	55,094	1,575	52,495	52,495
– 2	1,033	34,436	89,530	1,033	34,436	89,530	1,111	37,035	89,530
3	,314	10,470	100,000						

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Anexo IX

**Distribuição de resultados ao nível
dos itens da escala STRS, aplicada
aos 14 professores do ensino regular.**

Distribuição de resultados ao nível dos itens da escala STRS

Item	Média	Mediana	Moda	Skweness	Kurtose	Mínimo	Máximo
1	3.91	4	4	-.938	1.560	1	5
2	1.16	1	1	3.465	13.047	1	4
3	2.93	3	4	-.085	-1.397	1	5
4	1.45	1	1	1.780	2.164	1	5
5	3.74	4	4	-.599	.564	1	5
6	2.37	2	1	.355	-1.355	1	5
7	4.16	4	4	-1.308	3.580	1	5
8	1.38	1	1	1.913	2.557	1	5
9	3.12	4	4	-.498	-.990	1	5
10	1.37	1	1	2.245	4.482	1	5
11	1.27	1	1	2.469	5.397	1	4
12	2.85	3	4	-.210	-1.104	1	5
13	1.42	1	1	1.619	1.149	1	4
14	1.66	1	1	1.444	1.030	1	5
15	3.27	4	4	-.553	-.461	1	5
16	1.42	1	1	1.635	1.224	1	4
17	1.35	1	1	2.165	3.512	1	4
18	1.92	2	1	.907	-.460	1	5
19	3.79	4	4	-1.216	1.175	1	5
20	1.36	1	1	2.503	5.453	1	5
21	1.74	1	1	.975	-.668	1	4
22	1.22	1	1	3.063	8.866	1	4
23	1.27	1	1	2.396	5.140	1	4
24	1.31	1	1	2.428	4.879	1	4
25	1.12	1	1	4.305	18.238	1	4
26	1.27	1	1	2.693	6.612	1	4
27	3.10	4	4	-.504	-1.009	1	5
28	3.88	4	4	-.449	-.042	1	5

Anexo X

Distribuição de resultados ao nível dos itens da escala STRS, aplicada aos professores do ensino regular e do ensino especial

Distribuição de resultados ao nível dos itens da escala STRS, aplicada aos professores do ensino regular e do ensino especial, relativamente ao aluno portador de deficiência mental (n = 14)

Itens	Média		Mediana		Mínimo		Máximo	
	PR	PEE	PR	PEE	PR	PEE	PR	PEE
Itens1	4,07	4,57	4	5	2	2	5	5
Itens2	1	1,07	1	1	1	1	1	2
Itens3	4,07	4,21	4	4	2	3	5	5
Itens4	1,57	1,64	1	1	1	1	4	4
Itens5	3,64	4,07	4	5	1	1	5	5
Itens6	2,29	2,36	2	2	1	1	4	4
Itens7	4,43	4,71	4	5	4	3	5	5
Itens8	1,57	1,71	1	1	1	1	3	4
Itens9	2,71	3,79	2	4	1	1	5	5
Itens10	2,0	2,71	1,5	2,5	1	1	5	5
Itens11	1,21	1,86	1	1	1	1	3	4
Itens12	3,21	3,57	3,5	4	1	1	5	5
Itens13	1,21	1,93	1	1,5	1	1	3	4
Itens14	1,50	3,21	1	4	1	1	4	5
Itens15	2,86	3,79	3	4	1	2	5	5
Itens16	1,29	1,57	1	1	1	1	3	3
Itens17	1,64	1,79	1	1	1	1	4	4
Itens18	1,71	2,21	2	2	1	1	4	4
Itens19	4,07	4,07	4	4	2	2	5	5
Itens20	1,5	1,43	1	1	1	1	4	4
Itens21	1,64	1,93	1	1	1	1	4	4
Itens22	1,29	1,5	1	1	1	1	3	4
Itens23	1,29	1,5	1	1	1	1	4	4
Itens24	1,79	1,0	1	1	1	1	4	4
Itens25	1,14	1,0	1	1	1	1	2	1
Itens26	1,21	1,57	1	1	1	1	2	4
Itens27	3,07	3,36	3,5	4	1	1	5	5
Itens28	3,57	4,43	4	4	1	4	5	5