FERNANDA MARIA DA SILVA COELHO

FUNÇÕES E TAREFAS DO PSICÓLOGO NA INCLUSÃO DE ALUNOS COM DIFICULDADE INTELECTUAL E DESENVOLVIMENTAL QUE TÊM CURRÍCULO ESPECÍFICO INDIVIDUAL NA PERSPETIVA DOS ATORES INTERVENIENTES NO SEU PROCESSO EDUCATIVO

UM ESTUDO DE CASO MÚLTIPLO

Tese defendida em provas públicas na Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias no dia 04/ 05/ 2015, perante o júri, nomeado pelo Despacho Reitoral n.º 464/2014, de 11 de novembro, com a seguinte composição:

Presidente:
- Profª. Doutora Rosa Serradas Duarte – ULHT

Arguentes:
- Prof.ª Doutora Luzia Lima Rodrigues – ESE Instituto Piaget de Almada
- Prof.ª Doutora Ana Carita – ULHT

Vogais:
- Prof. Doutor Miguel Mata Pereira - Centro de Investigação em Educação do Instituto Superior de Psicologia Aplicada - Instituto Universitário
- Prof.ª Doutora Isabel Rodrigues Sanches da Fonseca – ULHT

Orientador:
- Profª. Doutora Maria Odete Emygdio da Silva – ULHT

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias
Instituto de Educação

Lisboa
2014

Ao meu filho Tiago

Agradecimentos

À Professora Doutora Maria Odete Emygdio da Silva, minha orientadora, pela partilha de conhecimentos e apoio que me proporcionou em momentos de reflexão conjunta, sem os quais não teria sido possível produzir este trabalho.

Às Direções das escolas onde decorreu a investigação, pela forma como me acolheram desde o primeiro contacto.

Aos elementos que fizeram parte da investigação, pela colaboração, disponibilidade e entusiasmo com que partilharam os seus conhecimentos, perceções e reflexões sobre os temas abordados.

Aos Professores intervenientes no plano de estudos deste Doutoramento, com quem tivemos o privilégio de interagir ao longo do processo, por terem colaborado connosco na aquisição de novos saberes e pelo incentivo com que sempre nos patrocinaram.

Ao meu grande amigo, Professor Doutor António Roseiro, que, muitas vezes, mesmo à distância, me prestou o seu apoio e motivação para que levasse em frente este empreendimento.

À minha família, por compreender a minha ausência do seu convívio quando houve necessidade de me centrar mais afincadamente no desenvolvimento das tarefas inerentes a esta investigação.

A TODOS MUITO OBRIGADA

Resumo

A escola inclusiva implica a existência de equipas de trabalho multidisciplinares. O psicólogo escolar é imprescindível nestas equipas, mas nem sempre os professores podem contar com a sua colaboração mesmo nos casos de maior complexidade.

Este estudo analisa as funções e tarefas do psicólogo percecionadas como necessárias nos processos educativos de alunos que têm Currículo Específico Individual, devido a Dificuldade Intelectual e Desenvolvimental, do ponto de vista dos diretores das escolas, psicólogos, diretores de turma, professores de educação especial, assistentes operacionais e encarregados de educação. Nesta investigação de natureza qualitativa, que abrangeu trinta e seis sujeitos, utilizam-se como instrumentos de recolha de dados a pesquisa documental e a entrevista semiestruturada.

Concluiu-se que: a inclusão destes alunos implica estratégias que promovam o seu desenvolvimento, que passa pela interação com os seus pares; no que diz respeito a esta investigação, estes alunos desenvolvem grande parte do seu currículo fora da turma a que pertencem; o enquadramento legislativo que dá suporte à inclusão é insuficiente relativamente às funções e tarefas dos psicólogos para o processo inclusivo destes alunos; a inexistência de um número adequado de psicólogos na escola e o vínculo não duradouro destes com o local de trabalho constituem as condicionantes à inclusão mais referidas pelos entrevistados, o que não permite que as funções e tarefas percecionadas como necessárias sejam desenvolvidas. Estas são: a colaboração do psicólogo nas reuniões de conselho de turma e com todos os intervenientes no processo destes alunos; o acompanhamento da sua avaliação; tal como a do aluno, com regularidade; a participação nas tomadas de decisão relacionadas com o seu percurso; orientação à família e outros elementos para que os alunos possam rentabilizar-se as capacidades evidenciadas; o desenvolvimento de competências específicas; o estabelecimento de interações com diferentes setores da comunidade, de modo a facilitar a elaboração do Plano Individual de Transição e posterior encaminhamento para a vida pós-laboral.

Palavras-chave: Apoio; Dificuldade Intelectual e Desenvolvimental (DID); Inclusão; Necessidades Educativas Especiais (NEE); Psicologia nas escolas; Psicólogo.

Abstract

The inclusive school entails the existence of multidisciplinary work teams. The school psychologist is essential for these teams, but teachers can't always count on this cooperation even in more complex cases.

This study analyses the psychologist's functions and tasks perfected as necessary in the educational process of students who have a Specific Individual Curriculum, due to their Intellectual and Developmental Difficulty, seen from the point of view of school directors, psychologists, class directors, special education teachers, operational assistants and parents/guardians. Having a qualitative nature, the instruments used to gather data are the documental research and the semi structured interview, which included thirty six subjects.

The conclusion is that the inclusion of these students requires strategies which promote their development through the interaction with their peers; regarding this investigation, these students mostly develop their curriculum outside their class; the legal framework which supports the inclusion is insufficient for the psychologists functions and tasks to the inclusive process of these students; the inexistence of an appropriate number of psychologists at school and their not long-lasting link to their workplace constitute the most mentioned constraints to inclusion, not allowing the necessary functions and tasks to be developed. These are: psychologist's cooperation with the class council meetings and with all those involved in these students processes; regular follow-up on their evaluation; participation on decision making regarding their path; family orientation and other elements so that the capabilities shown can be made profitable; development of specific competences; establishment of interactions with different sectors of the community so as to elaborate the Individual Transition Plan and later referral to the after-labor life.

Key-words: Support; Intellectual and Developmental Difficulty (IDD); Inclusion; Special Educational Needs (SEN); Psychology at school; Psychologist.

Lista de Siglas

AO - Assistente Operacional

AVD - Atividades de Vida Diária

ASE - Ação Social Escolar

CEE - Centros de Educação Especial

CEI - Currículo Específico Individual

CERCI - Cooperativas de Educação e Reabilitação de Cidadãos Inadaptados

CID - Código Internacional de Doenças

CIF - Classificação Internacional da Funcionalidade

CPCJ - Comissão de Proteção de Crianças e Jovens

CRI - Centro de Recursos para a Inclusão

DA - Dificuldades de Aprendizagem

DE - Diretor de Escola

DID - Dificuldade Intelectual e Desenvolvimental

DREC - Direção Regional Educativa do Centro

DREL - Direção Regional de Educação de Lisboa

DSM-IV-TR – Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais

EE - Educação Especial

GOE - Gabinete de Orientação Escolar

IM - Idade Mental

LAPSIS - Centro de Apoio Psicoterapêutico e Psicopedagógico

NEE - Necessidades Educativas Especiais

QI - Quociente de Inteligência

PAA - Plano Anual de Atividades

PEA - Projeto Educativo do Agrupamento

PEE - Projeto Educativo da Escola

PEI - Programa Educativo Individual

PIPSE - Programa Internacional de Promoção do Sucesso Educativo

PIT - Plano Individual de Transição

SD - Sub Diretora

TEIP - Território Educativo de Intervenção Prioritária

SPO - Serviços de Psicologia e Orientação

UAEM - Unidade de Apoio Especializado para Educação de alunos com Multideficiência e Surdocegueira Congénita

UAEPEA - Unidades de Ensino Estruturado para a Educação de alunos com Perturbação do Espectro do Autismo

ÍNDICE

ÍNDICE GERAL……8
ÍNDICE DE FIGURAS……11
ÍNDICE DE QUADROS……12
ÍNDICE DE APÊNDICES……13
INTRODUÇÃO……15

1ª PARTE - ENQUADRAMENTO TEÓRICO……23

CAPÍTULO 1 – DA EXCLUSÃO EFETUADA À INCLUSÃO PRECONIZADA……24
1.1. Um olhar sobre o lugar da pessoa em situação de deficiência na sociedade ao longo da história ……24
1.1.1. Integração e inclusão e seus pressupostos……30
1.1.2. A situação específica em Portugal na fase compreendida entre as primeiras décadas do século XIX e o virar do século XX……34
1.2. Operando a mudança: Processos de construção da escola inclusiva……49

CAPÍTULO 2 – DFICULDADE INTELECTUAL E DESENVOLVIMENTAL NO ÂMBITO DAS NEE: ALICERCES DO CONCEITO……60
2.1. Da designação de deficiência mental ao conceito de DID……60

CAPÍTULO 3 – A PSICOLOGIA NA EDUCAÇÃO……68
3.1. Psicologia educacional e psicologia escolar: duas faces da mesma moeda……68
3.1.1. O aparecimento da psicologia escolar……69
3.1.2. Génese da psicologia escolar em Portugal……70
3.1.3. A psicologia escolar como campo autónomo em Portugal…… 74
3.2. Serviço de psicologia e orientação……75
3.3. O papel do psicólogo no paradigma da escola inclusiva ……84
3.3.1. Contributos do psicólogo no desenvolvimento de competências específicas em alunos com NEE……89

2ª PARTE – PROBLEMÁTICA E METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO……...92

CAPÍTULO 4 – PROBLEMÁTICA ……..……...……..93

4.1. Problemática de investigação.……....…….…93

CAPÍTULO 5 – METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO……...……..97

5.1. Questão de investigação e objetivos de trabalho……..…….97

5.1.1. Questão de investigação…….…….97

5.1.2. Objetivo geral...…….……..97

5.2. Linhas teóricas da metodologia da investigação…….……...98

5.3. Operacionalização dos conceitos-chave…….…..102

5.4. Técnicas e instrumentos de recolha e tratamento de dados…….....104

5.4.1.Da pesquisa documental…….……104

5.4.2. Da entrevista ……..…...105

5.5. Sujeitos da investigação…….…..115

5.5.1. Caracterização dos sujeitos – Escola A…….….....116

5.5.2. Caracterização dos sujeitos – Escola B……..…...118

5.6. Contextos de investigação …….……..121

5.6.1. Escola A…….121

5.6.2 Escola B……..129

5.7. Procedimentos para a recolha e tratamentos de dados……..……...135

CAPÍTULO 6 – ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS…….…….140

6.1. Entrevistas……..……..……...140

6.1.1. Às diretoras das escolas.……..…..140

6.1.2. Às psicólogas.……..…..157

6.1.3. Aos professores de educação especial……..……184

6.1.4. Aos professores diretores de turma……...……...200

6.1.5. Às assistentes operacionais……..……..217

6.1.6. Aos encarregados de educação……..…224

6.2. Da teoria à prática: semelhanças e diferenças de perspetivas na inclusão de alunos com DID e com CEI ……..233

CONCLUSÕES……..…….……..…..254

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS…….…….……..……265

REFERÊNCIAS ELETRÓNICAS……..……..…….……....271

SUPORTE LEGISLATIVO……..……..…….……....274

APÊNDICES em CD, anexo.

ÍNDICE DE FIGURAS

FIGURA N.º 1 - Modelo dimensional para o desenvolvimento da inclusão na escola……...52

FIGURA N.º 2 - Modelo de desenvolvimento humano…..……....55

ÍNDICE DE QUADROS

QUADRO N.º 1 - Modelos de organização da escola……32
QUADRO N.º 2 - Componentes do currículo ……..47
QUADRO N.º 3 - Distribuição dos psicólogos pelos modelos de organização dos SPO…….81
QUADRO N.º 4 - Dados dos sujeitos de investigação: Escola A…….117
QUADRO N.º 5 - Dados dos sujeitos de investigação: Escola B……..119
QUADRO N.º 6 - Dados dos alunos com DID que têm CEI: Escola A……127
QUADRO N.º 7 - Dados dos alunos com DID que têm CEI: Escola B……133
QUADRO N.º 8 - Inclusão de alunos com DID que têm CEI percecionada pelos de escola……..141
QUADRO N.º 9 - Inclusão de alunos com DID que têm CEI percecionada pelos psicólogos…….158
QUADRO N.º 10 - Tarefas realizadas ao nível da orientação escolar e profissional…….174
QUADRO N.º 11 - Tarefas realizadas ao nível do apoio psicopedagógico……..…….178
QUADRO N.º 12 - Tarefas realizadas ao nível do apoio ao desenvolvimento do sistema de relações com a comunidade educativa……....180
QUADRO N.º 13 - Inclusão de alunos com DID que têm CEI percecionada pelos professores de educação especial……..184
QUADRO N.º 14 - Inclusão de alunos com DID que têm CEI percecionada pelos professores diretores de turma……..…201
QUADRO N.º 15 - Inclusão de alunos com DID que têm CEI percecionada pelas assistentes operacionais……...….218
QUADRO N.º 16 - Inclusão de alunos com DID que têm CEI percecionada pelos encarregados de educação……...224

ÍNDICE DE APÊNDICES (em CD)

APÊNDICE I - Entrevista exploratória……..……..……...…I
APÊNDICE II - Guião geral das entrevistas…….…….…...…….IX
APÊNDICE III - Entrevista EA-DE ……..…….…….…..X
APÊNDICE IV - Entrevista EA-P-SPO…….…….……....…….…...XVI
APÊNDICE V - Entrevista EA-P-CRI……..……..…….….……...XXXI
APÊNDICE VI - Entrevista EA-EE-1UM …….…….……..……....XXXIX
APÊNDICE VII - Entrevista EA-EE-2UM …….……..…....XLV
APÊNDICE VIII - Entrevista EA-EE-1ABCD …….…….……..L
APÊNDICE XIX - Entrevista EA-EE-2IOP…….……..LVIII
APÊNDICE X - Entrevista EA-EE-3JLM ……..…….……..……..LXV
APÊNDICE XI - Entrevista EA-DT-1A ……..……..…….……..LXXII
APÊNDICE XII - Entrevista EA-DT-2BC…..……..……...LXXVI
APÊNDICE XIII - Entrevista EA-DT-3D…….……..…….....…...LXXXI
APÊNDICE XIV - Entrevista EA-DT-4I……..……....LXXXVI
APÊNDICE XV - Entrevista EA-DT-5J……..…….…….…….…XC
APÊNDICE XVI - Entrevista EA-DT-6L……..…….XCIV
APÊNDICE XVII - Entrevista EA-DT-7OP…….....XCIX
APÊNDICE XVIII - Entrevista EA-DT-8M …….……...CIII
APÊNDICE XIX - Entrevista EA-AO-1UM ……..……..…..……...CVIII
APÊNDICE XX - Entrevista EA-AO-2UM ……...CXIII
APÊNDICE XXI - Entrevista EB-SD…….…….....CXVII
APÊNDICE XXII - Entrevista EB-P-CRI…….……..….CXXVIII
APÊNDICE XXIII - Entrevista EB-EE-1B…….……..……...CXXXIV
APÊNDICE XXIV - Entrevista EB-EE-2C…….……..…….…….CXXXIX
APÊNDICE XXV - Entrevista EB-EE-3D …….……...…CXLIII
APÊNDICE XXVI - Entrevista EB-EE-4F……..……..…..…...…..CXLVIII
APÊNDICE XXVII - Entrevista EB-EE-5GH…….……...…....…CLI
APÊNDICE XXVIII - Entrevista EB-DT-1A.…….……...…CLV
APÊNDICE XXIX - Entrevista EB-DT-2C……..…….……..CLX
APÊNDICE XXX - Entrevista EB-DT-3D……..……..…….……CLXIII

APÊNDICE XXXI - Entrevista EB-DT-4E……..…..…..CLXIX

APÊNDICE XXXII - Entrevista EB-DT-5FG……..……..CLXXIII

APÊNDICE XXXIII - Entrevista EB-DT-6H……..……..…..CLXXX

APÊNDICE XXXIV - Entrevista EB-AO……..…..CLXXXV

APÊNDICE XXXV - Entrevista EB-EED-1D……..……..…..CLXXXIX

APÊNDICE XXXVI - Entrevista EB-EED-2E……..……..…CXCIV

APÊNDICE XXXVII - Entrevista EB-EED-3F…….……CC

APÊNDICE XXXVIII - Entrevista EB-EED-4G……..…….…….CCV

INTRODUÇÃO

As sociedades são formadas por comunidades e instituições que abrangem contextos variados com problemas, recursos e limitações próprios de cada uma. A escola, enquanto instituição dessa natureza, circunscreve-se a um contexto muito particular da organização social. Assim, os problemas que os alunos possam apresentar na aprendizagem dos conteúdos curriculares são também contextuais, pois apesar de estarem diretamente relacionados com a estrutura dos currículos, os mesmos revelam-se nos espaços de aula, que constituem parte integrante da organização interna das escolas.

Porém, devido a acontecimentos de natureza diversa, as sociedades estão sujeitas a mutações permanentes, a que as instituições sociais não podem permanecer indiferentes. Essas mudanças podem ocorrer de dentro para fora ou de fora para dentro. A escola, enquanto espaço organizado de educação, é influenciada por essa dinâmica, por um lado, tendo, por outro, um papel privilegiado na reflexão e atuação sobre as mudanças a operar.

A construção de sociedades em que todos tenham lugar implica uma dialética entre as instituições que as compõem e as políticas de Estado. A educação, tal como a saúde, a segurança social, a formação profissional, entre outros, são setores nos quais as políticas não excludentes precisam de ser postas em prática, tendo em conta fatores endógenos e exógenos, rumo a uma sociedade inclusiva.

No caso particular da educação, constata-se que sob as designações de escola inclusiva ou educação inclusiva, as crianças e jovens consideradas como tendo necessidades educativas especiais (NEE), em particular as de caráter permanente, que há alguns anos atrás frequentavam instituições de educação especial, têm vindo a ser matriculadas nas escolas de ensino regular, desde a publicação do Decreto-Lei n.º 319/91, de 23 de agosto, documento que legitimou a integração, e atualmente de acordo com a legislação em vigor que enquadra a inclusão educativa.

A presença de alunos com NEE na maioria das escolas de um grande leque de países, incluindo Portugal, já não deixa dúvidas. De que modo está a ser feito o percurso destes alunos desde a integração, coberta por lei, até a sua inclusão plena em todos os espaços e atividades do grupo ou classe de pertença, é uma questão que se levanta, mediante a reflexão sobre a sociedade inclusiva que se deve perseguir, onde a educação escolar oferecida será, inevitavelmente, uma educação para todos.

Promover a educação para todos constitui um processo complexo que se traduz num dos maiores desafios para as escolas nos dias de hoje. Para além de envolver recursos específicos a nível da adequação material e de espaço, torna-se necessário mobilizar recursos humanos de natureza diversa, provenientes de diferentes áreas do saber, de modo a formarem equipas de trabalho multidisciplinares que, a partir de um trabalho colaborativo, possam responder adequadamente à diversidade da população discente a que o processo diz respeito.

Apesar dos professores constituírem o grupo chave e de maior dimensão no que diz respeito à promoção das aprendizagens dos alunos, quanto aos conteúdos programáticos das diferentes disciplinas ou áreas não disciplinares, a escola para todos, vista como sinónimo de escola inclusiva ou educação inclusiva, tal como a abordaremos no presente trabalho, implica a presença de outros elementos nas equipas de trabalho para que haja complementaridade de saberes relativamente ao desenvolvimento escolar, pessoal e social de todos os alunos, sem exceção.

A inclusão não diz respeito apenas às crianças e jovens com limitações acentuadas no desenvolvimento das aprendizagens. Diz respeito a todos os que estão nas escolas para aprender a saber fazer, saber estar e saber ser. No entanto, os alunos que apresentam maiores dificuldades, como sejam os que têm NEE, e entre estes os que tais necessidades implicam estratégias mais diferenciadas, devido à sua problemática, precisam de uma maior mobilização de recursos, incluindo a colaboração ativa do psicólogo, enquanto técnico especializado que abrange o desenvolvimento humano. Assim, a perspetiva em que nos colocamos, a da escola inclusiva, como escola para todos, diz respeito a um contexto escolar em que a aprendizagem cognitiva e de interação de atores diferentes implica uma gestão muito complexa e especializada do processo, para haver o máximo de desenvolvimento daqueles que apresentam maiores dificuldades e também dos seus pares.

O contributo do psicólogo no processo educativo dos alunos com NEE, nomeadamente os que se encontram em situação de dificuldade intelectual e desenvolvimental (DID), perspetivando a sua inclusão, constitui o cerne do problema que pretendemos estudar.

Sobre o assunto, pretendemos conhecer as perspetivas dos encarregados de educação, professores de educação especial e diretores de turma que acompanham estes alunos, psicólogos, responsáveis pela direção da escola e assistentes operacionais que lidam com eles mais diretamente, assim como as políticas de educação em vigor no campo visado.

Relativamente aos serviços de psicologia, é de registar que em Portugal as escolas do ensino básico nem sempre dispõem destes serviços, e quando deles dispõem quase sempre os mesmos são insuficientes, nomeadamente no que se refere à carga horária semanal dos psicólogos aí colocados, o que os impede de colaborarem ativamente nas diferentes vertentes da organização.

Na nossa prática pedagógica com alunos com NEE, decorrentes de DID, e que frequentam o segundo e terceiro ciclos do ensino básico, constatamos que existem muitos pontos por descortinar no acompanhamento que lhes é feito e que os mesmos poderiam ser clarificados através da colaboração de um psicólogo que se mantivesse afeto à equipa de trabalho. Entre os pontos opacos a que nos referimos, encontram-se os que dizem respeito ao trabalho colaborativo com pais e professores, no que se refere à elaboração dos programas educativos adequados a cada caso, e também ao trabalho direto do psicólogo com alunos, de modo a prepará-los para a vida adulta, através de um apoio especializado ao desenvolvimento de competências específicas, particularmente competências sociais.

Para além dos papéis atrás apontados, o psicólogo, dada a sua especialização, poderá desempenhar outros para que a escola se torne mais inclusiva, em geral.

De referir, que apesar de exerceremos funções como docente de educação especial desde há quinze anos, temos também formação académica em psicologia educacional a nível de mestrado e em psicologia da saúde a nível de licenciatura, o que, na prática, contribui para um posicionamento peculiar sobre a problemática que aqui abordamos, encarando-a de forma multifacetada. Nesta perspetiva, sempre procuramos estar atentos à situação dos alunos com alguma dificuldade de desenvolvimento e à sua envolvente, através do trabalho direto com os mesmos, da observação do que se passa na escola e da interação quotidiana com quem nela trabalha, particularmente com os intervenientes nos respetivos processos educativos.

Glat (1999) reflete sobre o papel do psicólogo no atendimento a pessoas em situação de deficiência mental, para além do diagnóstico, e argumenta sobre a necessidade desta população ser encarada sem reservas pelos psicólogos e outros profissionais, nomeadamente da saúde e educação. No caso da educação especial, a autora salienta que vê o psicólogo inserido na mesma a vários níveis ou com atuações complementares. Também Binatti (s.d.), referindo-se a Boneti (1997), salienta que para este autor, a inclusão social das pessoas naquela situação constitui uma questão pertinente que se impõe à sociedade, e que a

promoção desta inclusão passa pela criação de condições que favoreçam ao máximo a sua autonomia na comunidade, estando os serviços de psicologia aí incluídos.

Esta perspetiva enquadra-se nos princípios da escola para todos, prevendo que as crianças e jovens em situação de deficiência sejam incluídas na sala de aula, em interação com os pares, assim como noutros contextos que possam promover a sua capacitação para a autossuficiência, tal como é defendido em vários dispositivos sobre o assunto.

A Declaração de Salamanca (1994) constitui, talvez, o instrumento que maior contributo tem dado para a mudança de políticas e mentalidades nesse sentido. Na mesma são reafirmados os princípios e direitos à educação de todos os indivíduos, expressos noutros documentos, entre os quais a Declaração Universal dos Direitos do Homem, de 1948, e Conferência Mundial sobre Educação para Todos, de 1990, tornando-se evidente nesta Declaração a necessidade de mudanças fundamentais nas políticas de educação, de modo a que as escolas sejam capazes de atender todas a crianças, nomeadamente as que apresentam NEE, independentemente da sua natureza.

Em consonância com a família, a escola é a instituição que mais e melhor poderá contribuir para o desenvolvimento máximo das potencialidades destas pessoas, de modo a que se tornem, tanto quanto possível, cidadãos ativos e responsáveis. Para tal, os recursos materiais e humanos necessários deverão concentrar-se na escola.

O psicólogo é, quanto a nós, um recurso indispensável na equipa multidisciplinar que presta atendimento aos alunos com NEE, sendo para tal necessário que o seu papel esteja bem definido, para evitar que adote na escola o modelo de atendimento feito isoladamente, em contexto de consultório, e que as suas funções se insiram na ótica institucional e social. Nesta perspetiva, o diagnóstico constitui apenas uma parte do trabalho do psicólogo com os alunos com NEE que, desde logo, deve contemplar o contexto em que vivem.

Nas escolas portuguesas, para que os alunos com NEE disponham da colaboração de um psicólogo no seu processo de desenvolvimento em contexto escolar, em situação de igualdade, é necessário alterar as políticas de afetação de recursos por parte do Ministério da Educação e que as escolas reorganizem os seus espaços e modos de funcionamento. Por outro lado, é também necessário que as famílias se revejam nestes serviços prestados pela escola.

A opção de desenvolver o tema numa investigação desta natureza resulta de inquietações que nos têm acompanhado ao longo do nosso percurso profissional, com cerca de trinta anos, exercendo funções docentes na escola pública.

Ao refletir sobre a prática educativa levada a efeito nas escolas, várias vezes nos interrogámos porque que é que a grande maioria das escolas portuguesas, especialmente as escolas básicas do primeiro, segundo e terceiro ciclos, não dispõem de psicólogos nos seus quadros. Esta nossa inquietação acentuou-se ainda mais desde há quinze anos atrás, altura em passamos a prestar apoio a alunos com NEE, sendo de referir que, sobre o assunto, outros intervenientes nos processos educativos em que participávamos várias vezes partilharam connosco a sua perceção do possível contributo do psicólogo na equipa de trabalho, visando o sucesso dos alunos.

Sabendo que a promoção de uma escola sem exclusões de qualquer natureza se faz através da combinação de um conjunto alargado de fatores e da ação de vários intervenientes, desde o momento que nos propusemos investigar o tema, que estamos conscientes da impossibilidade de abarcarmos a realidade total desta vertente da organização social. Assim, optamos por investigar o papel do psicólogo, enquanto elemento que deverá manter uma presença ativa nas equipas de trabalho nas escolas, particularmente no que se refere à sua colaboração no processo educativo dos alunos que se encontram em situação de deficiência e que usufruem de Currículo Específico Individual (CEI).

A motivação para aprofundar o tema está também relacionada com a constatação prática da necessidade de psicólogos escolares, para que em colaboração com os professores, direções das escolas e outros elementos, possam contribuir para o propósito atrás enunciado. De facto, em Portugal existem alguns dispositivos legais que poderiam suportar as respostas a serem dadas nesta área. No entanto, a sua existência em papel está longe de passar à prática devido à indisponibilidade de recursos, o que se torna fácil de comprovar, bastando para tal atentarmos na falta de generalização dos Serviços de Psicologia e Orientação (SPO), ausência de uma avaliação dos mesmos, e sua reformulação, se fosse esse o caso, com vista à sua adequação às exigências dos dias de hoje.

Embora tenhamos circunscrito a nossa investigação empírica sobre as funções e tarefas do psicólogo no processo educativo de alunos com NEE que usufruem da medida CEI, de acordo com o Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, consideramos que a escola para todos não deveria circunscrever os serviço especializado a grupos restritos de alunos, sob pena de haver descriminação, pelo que na contextualização do tema não deixamos de refletir a preocupação sobre a falta de generalização dos SPO a quem deles precise, independentemente de ter ou não dificuldades de aprendizagens e da natureza destas.

Sobre os alunos referenciados como tendo NEE, em particular, preocupa-nos o fato dos mesmos, quando comparados com os pares, apresentarem maiores vulnerabilidades no desenvolvimento biopsicossocial e a forma como as mesmas são tratadas ao longo do percurso escolar. Desde já destacamos duas preocupações essenciais sobre esta situação. Por um lado, a forma como, muitas vezes, sem qualquer interação com a escola, são feitas avaliações psicológicas a estes alunos, das quais decorrem os relatórios/diagnósticos psicológicos que integram o seu processo escolar, constituindo, não raramente, um elemento condicionador da atuação dos professores. Por outro lado, a ausência de psicólogo no acompanhamento do processo educativo dos alunos, de modo a estabelecer interação com os professores e outros elementos responsáveis pelo seu desenvolvimento.

As preocupações apontadas encontram-se ligadas entre si, pois uma avaliação feita segundo o modelo clínico, de acordo com várias perspetivas (Alonso, & Bermejo, 2001; Correia, 2001; Fonseca, 2004, entre outros), não poderá servir de base à elaboração e desenvolvimento de um programa educativo adequado. Por outro lado, o rótulo implícito nessa avaliação condiciona as expetativas e atuação dos professores e, consequentemente, o processo ensino-aprendizagem destes alunos. Por sua vez, tal como diz Sprinthal (1994), o processo ensino-aprendizagem envolve quatro elementos relacionados entre si: os alunos, o professor, as estratégias de ensino e o conteúdo a ser ensinado. Nos quatro pontos da agenda do ensino apresentados pelo autor, o primeiro diz respeito ao aluno, no qual são apontadas nove caraterísticas " Físicas; Fisiológicas; Cognitivas; Pessoais; Morais/Valores; Motivações; Comportamento individual e grupal; Necessidades Especiais; Caraterísticas próprias do sexo e da cultura" (Sprinthal, 1994, p. 8).

O professor precisa de conhecer as caraterísticas dos seus alunos, nomeadamente as suas necessidades especiais, para que possa adequar as estratégias de ensino e matérias a serem trabalhadas.

A presença de um psicólogo na equipa de trabalho constituirá uma mais-valia para alunos, professores e outros elementos ligados ao processo na escola e fora dela, pelo contributo que poderá dar para um melhor conhecimento do aluno no que se refere a essa mesmas caraterísticas, bem como na definição de medidas e estratégias necessárias à promoção do sucesso escolar e pessoal procurado, para todos e para cada um.

Considerando que o psicólogo é um elemento que deverá fazer parte da equipa de trabalho que intervém no processo educativo dos alunos com NEE, particularmente com os

que usufruem de um Currículo Específico Individual (CEI), como ponto de partida da nossa investigação colocámos a seguinte questão: Quais deveriam ser as funções e tarefas do psicólogo na inclusão de alunos com DID, que frequentam escolas de 2.º e 3.º Ciclos ao abrigo de um CEI, segundo diretores de escola e da turma, psicólogos, professores de educação especial, encarregados de educação e assistentes operacionais de duas escolas?

Esta questão de base serviu de componente norteador do percurso a seguir, dando lugar à definição de outros elementos necessários à organização da investigação, principalmente da recolha de dados empíricos.

O psicólogo inserido na equipa de trabalho irá contribuir para um melhor conhecimento do aluno com DID, assim como o dos seus pares, tanto sobre questões relacionadas com a aprendizagem dentro da sala de aula como numa interação na comunidade mais alargada, que se quer partilhada por todos. É de realçar que a formação dos professores, das diferentes áreas, tem implícita a aprendizagem de métodos de ensino e de pedagogia diferenciada, mas que lidar com o processo de ensino e de aprendizagem de alunos com dificuldades muito acentuadas, que implicam uma gestão que vai para além da do currículo comum, quase sempre traz constrangimentos a estes profissionais. Por outro lado, os alunos com CEI usufruem de medidas legislativas próprias, sendo esse o ponto de partida para a formalização do processo a ser gerido em sala de aula e em contexto mais alargado, facto que constitui um grande desafio para os professores, para o qual, de modo geral, não estão preparados, de acordo com literatura existente a este respeito.

O equilíbrio no desenvolvimento dentro da heterogeneidade implica aceitação e respeito pelas diferenças, atitude de complementaridade, diferenciação e especialização nas estratégias. O psicólogo pode fazer a diferença por ser um elemento com formação técnica que abrange a motivação, desenvolvimento individual e grupal e mobilização de recursos estratégicos para promover esse mesmo desenvolvimento, o que por sua vez implica a mobilização da colaboração de outras pessoas.

A colaboração e mobilização entre as pessoas estão relacionadas com a confiança, laços fortes e significativos, aspetos relacionados com energia que contribui para o desenvolvimento das aprendizagens, através da criação de diversas estratégias que vão promover a inclusão e complementaridade entre alunos, de modo a que aqueles com maiores capacidades não se sintam desmotivados quando o professor dedica mais tempo a quem apresenta DID, mas que, pelo contrário, possam eles próprios colaborar nas tarefas de modo a

que os colegas se sintam incluídos. A perspetiva atrás exposta implica que sejam criadas condições para tal, incluindo a estabilidade dos diferentes profissionais nos locais de trabalho, professores, psicólogos, assistentes operacionais, entre outros.

A presente tese encontra-se organizada em duas partes e seis capítulos.

A primeira parte versa a revisão da literatura que serviu de enquadramento teórico à investigação empírica. O primeiro capítulo abrange um percurso que vai da exclusão efetuada à inclusão preconizada, no segundo, no âmbito das NEE, abordamos a dificuldade intelectual e desenvolvimental (DID) e no terceiro é abordada a psicologia na educação.

Na segunda parte, no quarto capítulo, apresenta-se a problemática, no quinto, aborda-se a metodologia de investigação seguida e é feita a caracterização dos contextos onde a mesma decorreu. O sexto capítulo contém a análise, a apresentação e discussão dos dados.

Este trabalho termina com a apresentação das conclusões da investigação, tendo em conta os objetivos definidos.

São também referidas as limitações encontradas, algumas pistas possíveis para futuras investigações e o contributo para a mudança real nas escolas, no que se refere à colocação dos psicólogos e funções e tarefas a desenvolver por estes profissionais em contexto educativo.

1ª PARTE

ENQUADRAMENTO TEÓRICO

CAPÍTULO 1 – DA EXCLUSÃO EFETUADA À INCLUSÃO PRECONIZADA

1.1. Um olhar sobre o lugar da pessoa em situação de deficiência na sociedade ao longo da história

Ao analisarmos o percurso histórico das conceções do homem, atendendo a períodos demarcados, percebemos o grau de marginalização ou aceitação das diferenças sociais e pessoais, bem como os padrões considerados normais para cada um dos mesmos. Entre tais padrões, encontram-se os que se referem às práticas sociais para com as pessoas em situação de deficiência. Os dados históricos mostram que em diferentes sociedades e culturas estas pessoas têm sido tratadas de diferentes formas, sendo que a sua exclusão dos grupos sociais a que de fato pertencem, devido às características peculiares inerentes, constitui o primeiro padrão identificado.

Na Antiguidade Clássica, os homens preocupavam-se com a perfeição quanto à arte, ciência e técnica da retórica, dando grande ênfase ao raciocínio perfeito, à argumentação sem erros e à dedução (Albuquerque, 2007). As pessoas em situação de deficiência física ou mental não conseguiam aceder a estes requisitos e não havia qualquer processo de interação que visasse o seu desenvolvimento, pelo que eram totalmente excluídas. Em Esparta, as crianças nesta condição eram consideradas sub-humanas, pelo que estava legitimada a sua eliminação ou abandono. "Em Esparta e na Antiga Grécia as crianças com deficiência física eram colocadas nas montanhas e, em Roma, atiradas aos rios" (Correia, 1997, p. 13). No entanto, é de referir que de acordo com a mitologia grega, em Olimpo, terá vivido um deus com deficiência motora, trata-se de Hefesto que era coxo.

Os egípcios, porém, atribuíam caráter divino às deficiências, sendo uma forma de poupar de maus-tratos aqueles que as tinham, mas não deixando de ser um processo excludente.

Na Idade Média, com a difusão do cristianismo, o discurso e argumentação sofre grande desvalorização, passando a enaltecer-se o conhecimento religioso. É nesta altura que aparecem as primeiras universidades, nas quais são ensinados os conhecimentos teológicos, por teólogos e sacerdotes. Assiste-se à difusão do cristianismo na Europa, o que vem alterar a base das relações sociais e os valores preconizados no período histórico anterior, ao introduzir as dicotomias deus-diabo e céu-inferno. Surge a ambivalência castigo/caridade, o que, de

algum modo, contribuiu para que parte das pessoas em situação de deficiência escapasse ao abandono total e passasse a ser acolhida em conventos, igrejas e outras instituições de caridade. No entanto, a inquisição religiosa não poupou todas as pessoas naquela situação. Algumas delas, com deficiências de várias ordens, nomeadamente de ordem mental, foram consideradas hereges e eliminadas. Tal como diz Correia (1997), "ao longo de toda a Idade Média, muitos seres humanos física e mentalmente diferentes – e por isso associados à imagem do diabo e a atos de feitiçaria e bruxaria – foram vítimas de perseguições, julgamentos e execuções" (Correia, 1997, p. 13). Perante a ignorância, as pessoas eram acusadas de ter o "diabo no corpo" e por isso exterminados.

Com a reforma de Lutero, o tratamento dado à deficiência não sofreu alterações significativas em relação ao período anterior. Durante os séculos XVI, XVII, XVIII e ainda parte do século XIX, estas pessoas permaneciam isoladas da sociedade, seja sob o controle da igreja, dos asilos, dos albergues ou das instituições filantrópicas. No século XVIII a deficiência ainda era explicada pelo misticismo e ocultismo, portanto, desprovida de cientificidade. A falta do conhecimento sistemático sobre o assunto e consequentemente o temor ao desconhecido continuaram a contribuir para a discriminação e marginalização dos indivíduos que, por alguma razão, fugiam aos padrões normais estabelecidos socialmente.

No século XIX registou-se o interesse de alguns cientistas pelas pessoas em situação de deficiência, que deram início ao estudo sobre as tipologias e classificação das deficiências, bem como a experiências educativas com vista a melhorar a situação. Um dos casos mais referenciados é o "Selvagem de Aveyron", um rapaz chamado Vítor com quem o médico Jean Marc Itard (1774-1838) começou a trabalhar quando o rapaz tinha doze anos, tendo deixado as referências desse mesmo trabalho em legado escrito.

Outro médico, Edward Seguin (1812-1880), desenvolveu um método fisiológico baseado em atividades físicas e sensoriais para estimular o cérebro dos "idiotas". Este cientista considerava que idiota era aquele que nada sabia, não podia e nada queria. Por isso lhe dedicou muita atenção, chegando mesmo a criar uma escola para estas pessoas, em 1837.

Maria Montessori (1870-1956), também médica, constitui outra referência sobre o assunto. Trabalhou em psiquiatria e nas visitas que fez a asilos para crianças com problemas graves considerou que estas eram ali tratadas de forma desumana. Para melhor compreender o seu desenvolvimento, estudou os escritos de Itard sobre Victor e também os trabalhos se Séguin, neste caso sobre crianças em situação de deficiência e formas de as ajudar.

Montessori interessou-se particularmente pelas informações deixadas por Séguin sobre a sensibilidade sensorial da criança pequena e pelos os materiais que este desenvolveu. Na sequência desse interesse, traduziu um livro de Séguin para italiano, afim de melhor o comprender. A partir do estudo das obras dos colegas, Montessori criou o seu próprio método de ensino para crianças pequenas e procedeu também à elaboração de materiais de desenvolvimento, privilegiando o recurso sistemático à manipulação de objetos concretos, que vieram a ser amplamente divulgados e usados em salas de aula.

Não é por acaso que os critérios médicos têm prevalecido e continuam a prevalecer na elegibilidade dos alunos para os serviços da educação especial. (Albuquerque, 2007; Miranda, 2003; Silva, 2011).

Apesar de algumas experiências isoladas com formatos diferentes, no século XIX, na Europa, as pessoas em situação de deficiência começaram a ser inseridas em instituições de cariz assistencialista, "construídas longe das povoações, onde as pessoas deficientes, afastadas da família e dos vizinhos, permaneciam incomunicáveis e privadas de liberdade" (Silva, 2009, p. 137).

Nos princípios do século XX surgem as primeiras instituições com funções educativas, mantendo-se, no entanto, o carácter segregativo das pessoas em situação de deficiência. Esta política de segregação praticada através da institucionalização das pessoas em situação de deficiência rapidamente começou a ser questionada. Silva (2009) aponta várias razões para o seu questionamento. Entre elas encontram-se o desenvolvimento de associações de pais, de deficientes e outras de voluntários que, em nome da Declaração dos Direitos do Homem e dos Direitos da Criança, reivindicam o lugar destas pessoas na sociedade a que pertencem. Paralelamente, outros movimentos para o exercício dos direitos civis contribuíram para a mudança de mentalidade e para fazer valer o direito de igualdade de oportunidades educativas para todas as crianças. "À medida que os conceitos de igualdade, liberdade e justiça se expandem, as crianças e as suas famílias evoluem de uma situação de passividade para uma outra de maior empenhamento na resolução dos seus problemas concretos" (Correia, 1999, p. 14).

Nos princípios do século XX, o desenvolvimento técnico e científico verificado, do que são exemplo os testes de inteligência de Binet e de Galton, e a teoria psicanalítica de Freud, também contribuíram para estimular o interesse pela educação das pessoas diferentes (Correia, 1999; Silva, 2009).

Na caminhada para a inclusão escolar que hoje se preconiza – uma Escola para Todos – outros acontecimentos sociais e políticos funcionaram como marcos de etapas percorridas. Entre eles, na Europa, destacam-se os efeitos devastadores das duas guerras mundiais da primeira metade do século XX.

Correia (1999) é de opinião que o número assustador de estropiados, mutilados e perturbados mentais devido às guerras, obrigou as sociedades a olharem para si próprias de maneira diferente e a procurarem respostas mais humanistas para os seus problemas. Devido à devastação com que a Europa se deparou, na sequência da guerra, estas pessoas chegaram a ser utilizadas como mão-de-obra na reconstituição dos países afetados, o que de algum modo também contribui para que fossem olhadas como cidadãos de direito e para uma maior abertura aos problemas da pessoa em situação de deficiência.

Entretanto, no decorrer da década de cinquenta do século XX, tiveram lugar as primeiras experiências de integração escolar na Dinamarca. A decisão partiu do conceito de normalização, "entendido como a possibilidade de o deficiente mental desenvolver um tipo de vida tão normal quanto possível" (Sanches & Teodoro, 2006, p.65). Este conceito, visando uma vida tão normal quanto possível para a pessoa em situação de deficiência, foi "introduzido por Bank-Mikkelson, na Dinamarca, nos finais da década de 50 do século XX, foi alargado posteriormente por Nirje, em 1969, e difundido por Wolfensberger, a partir do Canadá, em 1972" (Silva, 2011, p. 14).

O princípio da normalização estendendo-se progressivamente pelos diferentes países da Europa e América, até à década de 70, foi sedimentado a partir de 1975, com a *Public Law* 94-142, nos Estados Unidos da América, e com o relatório Warnok em Inglaterra, publicado em 1978 e transformado em lei em 1981 (Silva, 2009). É neste relatório que aparece pela primeira vez o conceito de *special educational needs*, em substituição das conceções médicas e psicométricas sobre as crianças e jovens em situação de dificuldade de aprendizagem que predominavam até então.

Tal como refere Fonseca (2004), trata-se de perspetivas unidimensionais ou unifatoriais. "As conceções unidimensionais iniciais tendiam para uma visão unidimensional, de que são exemplo os modelos psiquiátrico, psicométrico, neurológico, pedagogizantes ou socializantes exclusivistas" (Fonseca, 2004, p. 20).

Associadas a estes modelos, Fonseca (2004) aponta, entre outras, as teorias de organização neurológica de Domand & Delacato (1954) e de Zucman (1960); as teorias de

dominância hemisférica, de Orton, (1931); teorias preceptivas de Bender (1957), Frostig (1966), Cruickshank (1931, 1972) e Wepman (1969). Trata-se de teorias que focam apenas um dos aspetos das dificuldades de aprendizagem, o que por si só constitui uma grande limitação nas medidas a serem tomadas na perspetiva do desenvolvimento global das crianças e jovens com problemas.

> O modelo das teorias unidimensionais não respeita a interação que está contida no conceito das DA, na qual as condições internas (neurobiológicas) e as condições externas (socioculturais) desempenham funções dialéticas (psicoemocionais) que estão em jogo na aprendizagem humana. Na aprendizagem humana, os fatores psicobiológicos internos (da criança) encontram-se, permanente e dialeticamente, em interação com os fatores situacionais externos (da escola, professor, etc.) (Fonseca, 2004, p. 21).

Os modelos unidimensionais e de carácter clínico passaram a ser questionados na segunda metade do século XX, por volta dos anos 60, altura em as crianças em situação de deficiência sensorial passaram a frequentar as escolas regulares e que começaram a surgir estudos científicos e dispositivos legais no sentido de alterar a situação. A Public Law nos Estados Unidos da América e o relatório Warnock em Inglaterra são exemplo disso. Estas alterações, tal como refere Correia (1999), decorrem da evolução da história e refletem o pensamento da época "preocupado em defender e fazer vingar os direitos e regalias dos cidadãos, incluindo os daqueles tidos como diferentes" (Correia, 1990, p. 47).

De acordo com Sanches & Teodoro (2006), em Inglaterra, após a transformação do relatório Warnock em lei, as crianças que apresentavam dificuldades de aprendizagem que obrigassem a uma intervenção educativa especial passaram a ser consideradas como tendo NEE. Nesta perspetiva NEE podem ou não estar associadas a uma condição de deficiência.

O conceito de necessidades educativas especiais (NEE), tal como os princípios subjacentes, deram lugar a um novo olhar sobre as pessoas até então de algum modo segregadas devido a dificuldades ou limitações. É por esta altura que se inicia o movimento de integração escolar de todos os alunos, incluindo os institucionalizados. Por sua vez, a integração escolar pressupõe uma oferta de serviços educativos, postos em prática através de alternativas de ensino e de classes, de modo a adequar os planos educativos de cada aluno ao horário escolar, para que o contato social entre os considerados deficientes e os considerados não deficientes contemple, tanto quanto possível, o tempo previsto de permanência na escola para todas as crianças e jovens (Sanches & Teodoro, 2006).

Na perspetiva atrás apresentada, não é forçoso que o conceito de NEE esteja associado a uma condição de deficiência, pelo que em alguma literatura mais recente sobre o assunto encontramos tais necessidades divididas em temporárias e permanentes (Correia, 1999).

Tal conceção encontra-se presente na Declaração de Salamanca, no que se refere ao enquadramento da ação sobre o assunto.

> O princípio orientador deste Enquadramento da Ação consiste em afirmar que as escolas se devem ajustar a todas as crianças, independentemente das suas condições físicas, sociais, linguísticas ou outras. Neste conceito, terão de incluir-se as crianças com deficiência ou sobredotadas, crianças da rua ou crianças que trabalham, crianças de populações remotas ou nómadas, crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de áreas ou grupos desfavorecidos ou marginais (Declaração de Salamanca, 1994, p. 6).

Em Portugal, alguns dispositivos legais relacionados com as NEE, publicados a partir de então, têm subjacente aquele princípio, embora nem sempre o mesmo se reflita na prática. O Decreto-lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, é exemplo disso. No seu preâmbulo, a Declaração de Salamanca é apontada como marco a ter em conta na afirmação da escola inclusiva, vista como uma escola para todos, realçando a perspetiva de que o que está em causa é o reconhecimento dos interesses, características e capacidades próprias de cada criança que, por sua vez, poderão implicar um ensino e uma aprendizagem atendendo a essas diferenças. "No quadro da equidade educativa, o sistema e as práticas educativas devem assegurar a gestão da diversidade da qual decorrem diferentes tipos de estratégias que permitam responder às necessidades educativas dos alunos" (Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro).

De acordo com esta perspetiva, pode considerar-se que todos os alunos têm necessidades educativas, às quais a escola deverá dar resposta dentro do âmbito geral das suas funções. Havendo, no entanto, um reduzido número de casos em que as dificuldades apresentadas correspondem a um nível de baixa frequência e alta incidência e que por isso precisam de apoios especializados na promoção do seu potencial biopsicossocial. Só estes alunos, à face da lei vigente, por terem limitações significativas ao nível da atividade e participação, decorrentes de alterações funcionais e estruturais de carácter permanente, constituem o grupo considerados com NEE.

1.1.1. Integração e inclusão e seus pressupostos

Ainda hoje os conceitos de integração e inclusão aparecem muitas vezes indiferenciadamente em documentos variados, tais como relatórios pedagógicos, projetos educativos, declarações de princípios, entre outros. Perante tal ambiguidade, alguns autores têm procurado clarificar o alcance destes conceitos e mostrar que cada um deles se refere a um dado momento do percurso histórico da educação de pessoas com necessidades especiais.

Werneck (2002) procede a uma comparação detalhada entre integração e inclusão de crianças na escola regular. Como principais diferenças apontadas, para esta autora, destacamos:

a) Na perspetiva da inclusão, a inserção é total e incondicional, as crianças em situação de deficiência não precisam de preparação prévia para frequentarem a escola regular, sendo que na perspetiva da integração, a inserção das crianças é parcial e condicional, elas são preparadas em escolas ou classes especiais para poderem frequentar as escolas ou classes regulares;

b) A inclusão exige ruturas nos sistemas, enquanto a integração pede concessões aos sistemas;

c) A inclusão exige mudanças que beneficiam toda e qualquer pessoa, mesmo não se sabendo quem "ganha" mais, mas todos ganham, enquanto na perspetiva da integração as mudanças visam prioritariamente as pessoas com deficiência, com base no pressuposto de que são elas a "ganhar";

d) A inclusão traz para dentro dos sistemas os grupos de "excluídos" e, paralelamente, transforma esses sistemas, para que se tornem de qualidade para todos, enquanto a integração insere nos sistemas os grupos de "excluídos que provarem estar aptos".

Adiron (2004) procura clarificar o conceito de inclusão social e escolar de modo a evitar confusões com a inclusão de pessoas em situação de deficiência nas diferentes esferas sociais. O autor apresenta vários sinónimos do verbo incluir e adianta alguns significados, todos eles com o sentido de algo ou alguém inserido entre outras coisas ou pessoas.

Na clarificação desta temática, este autor procura explicitar os termos inclusão e integração. Salienta que genericamente os verbos incluir e integrar têm significados muito parecidos, o que faz com que muitas pessoas os utilizem indistintamente. "No entanto, nos movimentos sociais, inclusão e integração representam filosofias diferentes, ainda que tenham

objetivos aparentemente iguais, ou seja, a inserção de pessoas com deficiência na sociedade" (Adiron, 2004, p. 1).

Relativamente à educação, Melero (2006) é de opinião que:

> Durante muito tempo se pensou que a educação inclusiva consistia em "integrar" meninos ou meninas com algum tipo de "*handicap"* na escola, sem que isso significasse nenhum tipo de mudança nesta, e o que é pior ainda, sem que mudasse em nada o pensamento do professorado em sua prática educativa" (Melero, 2006, p. 23).

O que está em causa é o uso do termo inclusão quando na realidade a que se faz alusão é a da integração. Esta falta de entendimento do conceito inclusão interfere no atendimento que é feito aos alunos e nos recursos a mobilizar para que rentabilizem as suas potencialidades e desenvolvam a autonomia.

Melero (2006) refere que, até esta data, o atendimento às necessidades especiais tem sido baseado no modelo do défice. Isto é, a ênfase do trabalho é colocada no que as crianças não sabem fazer e dificilmente poderão aprender, omitindo aquilo que ela pode realmente aprender a fazer. A tal modelo está implícita a necessidade da intervenção de especialistas na perspetiva terapêutica, externos ao ambiente natural em que a pessoa se insere, o que contraria os princípios da escola para todos, em cujo ambiente as crianças e jovens devem aprender a estar e aprender a aprender entre pares, até onde as suas condições o permitam.

Quando o que está na base é o défice, a intervenção é feita de acordo com o modelo clínico e em nome da defesa dos interesses particulares dos alunos. No entanto, a mesma tem implícita a descriminação e seleção das crianças e jovens de acordo com as suas capacidades. Trata-se de uma perspetiva de escola onde se valoriza os grupos homogéneos, a competitividade e o individualismo na aprendizagem, em vez da heterogeneidade, da cooperação entre pares, da aprendizagem solidária, e apoios especializado para todos os que dele precisam em contexto escolar, como se defende para a escola inclusiva ou escola para todos. Estamos, assim, perante modelos diferentes e antagónicos de organização da escola quanto ao modo como procura responder à população que serve. Por um lado temos os modelos de escola tradicional e integradora, por outro, o modelo de educação inclusiva que, no âmbito deste trabalho, é sinónimo de escola para todos, tal como se pode observar no quadro seguinte.

QUADRO N.º 1 - Modelos de organização da escola

Modelos tradicionais	Modelos de escola inclusiva
1. Alguns alunos estão dentro da sala de aula	1. Todos os alunos estão na sala de aula
2. O professor é o único responsável pelo processo de ensino e aprendizagem	2. Equipas de profissionais partilham responsabilidades
3. Os alunos aprendem com o professor e o professor resolve os problemas	3. Os alunos e os professores resolvem o seu trabalho de forma cooperada
4. Os alunos são agrupados por níveis de competências	4. Os grupos de alunos são construídos de forma heterogénea
5. O processo de ensino dirige-se ao aluno médio	5. O processo de ensino considera os diferentes tipos de competências, capacidades e ritmos dos alunos
6. A colocação do aluno no ano de escolaridade corresponde ao conteúdo curricular desse ano	6. A colocação do aluno num ano de escolaridade e a estrutura curricular que é utilizada são independentes
7. O ensino é demasiado passivo, competitivo, muito formal	7. O ensino é ativo, criativo e cooperado
8. O apoio educativo é providenciado sobretudo fora da sala de aula	8. O apoio educativo é providenciado sobretudo dentro da sala de aula
9. Os alunos com NEE são frequentemente excluídos das atividades	9. As atividades são planeadas de forma a permitir a participação de todos os alunos ainda que a diferentes níveis
10. O professor é responsável educativo dos alunos "sem problemas" e a equipa dos apoios educativos é responsável pelos alunos com NEE	10. O professor da classe, o professor de apoio e outros técnicos partilham a responsabilidade da educação de todos os alunos
11. Os alunos são avaliados usando dispositivos normalizados	11. Os alunos são avaliados usando dispositivos diferenciados
12. O sucesso dos alunos é avaliado considerando os objetivos curriculares normalizados	12. O sucesso é atingido quando se atingem os objetivos do grupo e de cada aluno

Fonte: Morgado, 2003, citado por Lima-Rodrigues, 2007, p. 25.

Miranda (2001) considera que o paradigma predominante é o da escola integradora, verificando-se em alguns casos a persistência do paradigma da escola tradicional e após a apresentação de alguns pressupostos inerentes a uma escola inclusiva, salienta que ainda temos um longo caminho a percorrer para chegarmos à mesma.

Na sequência desta reflexão, o autor clarifica o seu entendimento dos conceitos de integração e inclusão. A conceção de escola integradora, tal como já foi referido atrás, ter-se-á começado a esboçar nos anos 60, tendo-se generalizado na década de 80, em grande parte

devido à exigência de um grupo de pais de crianças em situação de deficiência, que pretendia que os filhos fossem aceites nas escolas das suas comunidades, a fim de pôr termo à discriminação existente.

Segundo Correia (2001) a escola inclusiva surge na linha da escola integradora e pressupõe alterações significativas na forma de fazer educação. Para este autor, apesar de ambos os conceitos consagrarem os mesmos parâmetros, estes encontram-se dispostos de forma diferente e com significados também diferentes.

No paradigma da escola integradora encontramos em primeiro lugar o parâmetro da educação apropriada, que assenta essencialmente no diagnóstico. A partir deste, com base nos défices do aluno, são considerados os serviços adequados às suas necessidades, que na maioria dos casos são prestados fora da classe regular. As respostas "inscrevem-se assim num *continuum* de serviços educacionais que vai desde a classe regular, passa pelas classes especiais/salas de apoio e pelas escolas especiais e termina nas instituições" Correia, 2001, p. 131). O autor dá como exemplo deste *continuum* a cascata de serviços educacionais proposta por Deno, em 1970, ao considerar a estrutura dos serviços de educação a crianças ou adolescentes com deficiência nos Estados Unidos da América.

Sobre o sistema de cascata acima referido, Mendes (2006) descreve-o em sete níveis ou graus de integração da seguinte forma: no primeiro nível, a criança encontra-se na classe comum com ou sem apoio; no segundo nível está na classe regular, beneficiando de serviços suplementares; no terceiro nível a criança ou jovem frequenta a classe especial a tempo parcial; no nível quatro frequenta a classe especial a tempo inteiro; no nível cinco os alunos são colocados nas escolas especiais; o nível seis colocados em lares; o nível sete corresponde aos ambientes hospitalares ou a instituições residenciais.

No paradigma da escola inclusiva o primeiro parâmetro diz respeito à modalidade de atendimento aos alunos, que deixa de ser visto em termos de um *continuum* educacional, dando lugar à permanência do aluno na sala de aula, salvo as raríssimas exceções. Assim, todos os serviços de apoio devem ser direcionados para a sala de aula, respeitando as caraterísticas e necessidades de cada aluno e atendendo ao ambiente onde estes estabelecem as suas interações.

Sanches & Teodoro (2006) discutem a passagem da integração à inclusão escolar e põem em relevo as diferenças entre uma e outra designação do ponto de vista de vários autores que têm vindo a debruçar-se sobre estas questões. Neste trabalho, são apresentados

quadros síntese com as perspetivas de Ainscow (1995), Meijer (1998), Porter (1997), Rodrigues (2001), Correia (2001), Armstrong (2001), Warwick (2001), Gardou (2003). Relativamente ao trabalho destes autores, existem muitos pontos comuns. Entre estes, destacamos a título de exemplo, a passagem da homogeneidade procurada na integração à diversidade na inclusão, e da defesa da normalização ao direito à diferença.

A generalização dos princípios da escola inclusiva tem vindo a ser feita a partir da ação teórica e da reflexão sobre a prática por parte de estudiosos que desde há décadas se dedicam a esta causa de modo a torná-la relevante.

1.1.2. A situação específica em Portugal na fase compreendida entre as primeiras décadas do século XIX e o virar do século XX

De acordo com Serrano (2005), em Portugal, o primeiro ato significativo sobre a educação das pessoas em situação de deficiência data de 1822, com a contratação do sueco Aron Borg, por D. João VI, cuja finalidade era a de organizar a criação de um Instituto de Surdos-Mudos e Cegos, o qual viria a ser sediado, posteriormente, na Casa Pia.

Segundo o mesmo autor, em 1890, foi inaugurado o Instituto de Surdos de Benfica, em Lisboa, onde eram atendidas, para além de crianças com deficiência auditiva, crianças débeis mentais e com perturbações severas de fala, de ambos os sexos. O atendimento neste instituto era feito em regime de internato ou externato, mobilizando estratégias terapêuticas e pedagógicas preconizadas por Jacob Rodrigues Pereira.

A partir de então, assiste-se ao movimento progressivo de disseminação territorial de instituições diversas, vocacionadas para o atendimento específico a indivíduos em situação de deficiência. Serrano (2005) aponta como exemplos o Asilo de Cegos de Nossa Senhora da Esperança, em Castelo de Vide, fundado em 1863, o Asilo-Escola António Feliciano de Castilho, em Lisboa, criado em 1888 por Madame Sigaud, o Instituto de Surdos no Porto, estabelecido em 1893, entre outros.

A formação de professores para atender crianças deficientes passa a ser também alvo de preocupação específica, tendo sido organizado o primeiro curso de formação de professores para a educação de surdos, em 1913. Esta iniciativa ficou a dever-se ao Provedor da Casa Pia, Aurélio da Costa Ferreira. A partir de 1926, o Instituto passou a assumir a tripla

função de selecionar as crianças anormais, como então se designavam, de preparar e orientar o pessoal docente e técnico e de promover estudos de investigação médico-pedagógica e de psiquiatria infantil (Serrano, 2005).

Em 1947, foi criada em Portugal a primeira classe especial para alunos com dificuldades de aprendizagem, fato que é considerado um marco significativo da história da Educação Especial no país, pelo efeito que terá tido no reconhecimento político do direito e relevância da educação formal das crianças com problemas específicos. Nesta altura, como dispositivos legais, surgem os Decretos-Lei n.º 31801, de 26 de dezembro de 1941, n.º 32607, de 30 de dezembro de 1942, n.º 35401, de 27 de dezembro de 1945 e n.º 35801, de 13 de agosto de 1946 (Serrano, 2005). Estes documentos revelam um discurso de continuidade entre si, culminando numa regulamentação extremamente pormenorizada da criação das classes especiais em Portugal.

Em Portugal, as classes especiais, então criadas, passaram a funcionar em espaços anexos às escolas do ensino primário, como então se designavam as escolas do 1º Ciclo, o que, de certo modo, privilegiava a proximidade física das crianças, mantendo a segregação curricular, "fundamentada por critérios de natureza médico pedagógica produzidos sob a orientação técnica do Instituto António Aurélio da Costa Ferreira, conforme o legalmente estipulado no Decreto-Lei n.º 35401, de 27 de dezembro de 1945*"* (Serrano, 2005, p. 44). Este modelo de atendimento prevaleceu até á década de 70.

Também em Portugal a regulamentação da educação especial foi sendo revista e na década de sessenta surgiram algumas iniciativas, sob a orientação da Direção Geral da Assistência, com vista a possibilitar a integração das crianças e jovens em situação se deficiência nas escolas regulares. Esta integração iniciou-se com alunos cegos, surdos e deficientes motores, primeiro nos ensinos preparatório e secundário e só depois no ensino primário (Correia, 1999; Silva, 2009).

O Ministério da Educação passou a assumir a educação especial na década de 70, sendo de salientar a criação das Divisões do Ensino Especial do Ensino Básico e do Ensino Secundário em 1972, e as Equipas de Ensino Especial Integrado em 1976. Correia (1999) refere que nesta fase a escola regular integrava apenas os alunos com deficiências que não os impedissem de acompanhar o currículo estipulado para toda a classe. O apoio especializado centrava-se no próprio aluno e era dado por professor itinerante.

Segundo o mesmo autor, até aos finais da década de 80, proliferam serviços de educação especial sem articulação entre si. Coexistem, na altura, as Equipas de Ensino Especial Integrado, as Divisões do Ensino Especial do Ensino Básico e do Ensino Secundário, os núcleos de apoio às crianças deficientes auditivas, as unidades de orientação educativa e as classes especiais e ainda as classes de apoio do Instituto Aurélio da Costa Ferreira.

Como primeiros dispositivos legais que configuram o conjunto de princípios consignados nas convenções internacionais sobre os direitos fundamentais das pessoas com deficiência e que de algum modo impulsionaram a sua integração escolar, temos a referir a Constituição da República Portuguesa de 1976, a Lei de Bases do Sistema Educativo de 1986 e a Lei de Bases da Prevenção e da Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência 1989 (Afonso, 2005; Correia, 1999; Silva 2009).

Na sequência da Lei de Bases do Sistema Educativo são publicados outros dispositivos legais que, de acordo com os princípios consignados na Lei, definem as medidas a seguir com as crianças e jovens com deficiência. Entre esses dispositivos salientamos o Despacho Conjunto n.º 38/SEAM/SERE/88, que define os serviços de educação especial a nível local e cria as equipas de educação especial; o Decreto-Lei n.º 43/89, de 3 de fevereiro, sobre o regime jurídico das escolas de 2º e 3º Ciclos e do Ensino Secundário, e que define como tarefa da escola a deteção das dificuldades dos alunos e definição das medidas de compensação ou formas de apoio adequadas nos domínios, pedagógico socioeducativo e psicológico; o Decreto-Lei n.º 286/90, de 29 de agosto, que pretende garantir o acompanhamento individual do aluno pelos serviços de psicologia e orientação e escolar; o Decreto-Lei n.º 319/91, de 23 de agosto, que tal como salienta Correia (1999), contém princípios inovadores na legislação portuguesa sobre a matéria, tais como o conceito de necessidades educativas especiais que aparecem na lei de Bases de Sistema Educativo referidas de forma pouco clara; nele se reconhece que os problemas dos alunos devem ser encarados sob um ponto de vista educativo e sem recurso a categorias relacionadas com deficiências; assenta na perspetiva da escola para todos, privilegiando assim a integração do aluno com NEE na escola regular; responsabiliza a escola pelas respostas mais adequadas a cada criança e com o mínimo de restrições.

No sentido de promover a escola inclusiva temos a publicação do Despacho n.º 105/97, de 1 de julho, ainda que esta intenção não fosse explícita. Através deste despacho, a designação de "professores de educação especial" é substituída pela de "professores de apoio educativo". A sua colocação nas escolas é feita em regime de destacamento e o docente

deverá ter formação especializada, adquirida no âmbito da qualificação para o exercício de outras funções educativas, prevista na legislação em vigor.

O preâmbulo daquele Despacho dá indicações claras que o que se pretende promover é uma educação com sucesso para todos os alunos, daí as funções que são atribuídas ao docente de apoio educativo. "Este docente tem como função prestar apoio educativo à escola no seu conjunto, ao professor, ao aluno e à família, na organização e gestão dos recursos e medidas diferenciados a introduzir no processo de ensino/aprendizagem" (alínea a) do ponto 3 do Despacho n.º 105/97, de 1 de julho). No entanto, é de referir que na prática e como forma de, eventualmente, dar resposta às solicitações das escolas, as Direções Regionais de Educação acedem a colocar nas escolas os professores pedidos por estas, alguns deles recém-chegados à profissão, sem que tivessem especialização ou mesmo qualquer experiência profissional para além dos estágios realizados no âmbito da sua formação inicial.

Em 2006, a situação é alterada através do Decreto-Lei n.º 20/2006, de 31 de janeiro, emanada do XVII Governo Constitucional. No preâmbulo deste Decreto-Lei é referido que o mesmo se enquadra nos objetivos prioritários da política educativa a ser seguida quanto à adoção de medidas que favorecessem a estabilização do sistema de colocação do corpo docente da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, procedendo-se através do mesmo à revisão do enquadramento desta matéria então em vigor. É nesta perspetiva que se dá a revogação do Despacho n.º 105/97, de 1 de julho.

O artigo 6º do Decreto-Lei n.º 20/2006, de 31 de janeiro, diz respeito à educação especial. O ponto 1 deste mesmo artigo refere que o concurso em questão visa o preenchimento dos lugares de educação especial e promover a existência de condições para a inclusão socioeducativa de crianças e jovens com necessidades educativas especiais de caráter prolongado.

Com esta lei é reposta a designação de professor de educação especial, criados grupos de docência para o seu enquadramento específico e circunscrito o papel a desempenhar, apoio de crianças e jovens com problemas graves.

> Os lugares de educação especial que, para efeitos deste decreto-lei, configuram grupos de docência são os seguintes: *a*) E1- lugares de educação especial para apoio a crianças e jovens com graves problemas cognitivos, com graves problemas motores, com graves perturbações da personalidade ou da conduta, com multideficiência e para o apoio em intervenção precoce na infância; *b*) E2 - lugares de educação especial para apoio a crianças e jovens com surdez moderada, severa ou profunda, com graves problemas de comunicação, linguagem ou fala; *c*) E3 - lugares de educação especial para apoio educativo

> a crianças e jovens com cegueira ou baixa visão. (ponto 1 do artigo 6º do Decreto-lei n.º 20/2006, de 31 de janeiro).

Sanches & Teodoro (2006) consideram que com a criação do quadro de educação especial, através do Decreto-lei n.º 20/2006, de 31 de janeiro, "…recua-se a várias décadas em termos do discurso e das práticas educativas que visavam a construção de escolas de todos, para todos e com todos" (Sanches & Teodoro, 2006, p. 12).

O Decreto-lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, que revoga os outros decretos falados anteriormente, constitui o último dispositivo legal de destaque relacionado com a educação especial.

O documento atrás referido, tal como mencionamos, constitui o enquadramento legislativo de suporte às NEE em Portugal, no qual professores, psicólogos, diretores das escolas e outros responsáveis se têm de apoiar para a elegibilidade e desenvolvimento processual das NEE. Este Decreto-Lei introduz várias mudanças nos procedimentos a serem seguidos com as crianças e jovens que apresentam dificuldades de desenvolvimento nas aprendizagens. Tais alterações vão desde o modo como deverá ser feita a referenciação destes alunos junto da Direção das Escolas, na eventualidade de virem a usufruir de medidas da educação especial, passando pelo processo de avaliação, tomada de decisão e operacionalização das mesmas no âmbito da educação especial, se as conclusões da avaliação para ali o apontarem, ou fora dele, caso se conclua que as necessidades educativas não se enquadram no estipulado naquele dispositivo legal.

O conceito de NEE encontra-se definido no respetivo decreto, depois de alguns considerandos preliminares, onde é feita a apologia da escola inclusiva, com base nos pressupostos da individualização das estratégias educativas, enquanto método de prossecução do objetivo de promover competências universais que permitam a autonomia de todos e os conduzam à plena cidadania. Ainda no âmbito preambular, é referido que todos os alunos têm necessidades educativas, trabalhadas no quadro da gestão da diversidade. Só para os alunos em que as necessidades educativas apresentadas se revistam de contornos específicos está prevista a ativação de apoios especializados para promover o seu potencial de funcionamento biopsicosocial, passando, assim, a serem considerados como tendo NEE. As NEE são desta forma definidas como:

> Limitações significativas ao nível da atividade e da participação, num ou 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 (Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro).

Para que se considere que uma criança ou jovem se enquadra no âmbito daquelas limitações é necessário que a mesma seja sujeita a uma avaliação especializada feita por uma equipa multidisciplinar, obedecendo a um conjunto de preceitos e etapas que começam com o processo de referenciação, de acordo com o artigo 5.º do Decreto-Lei em referência. Essa referenciação deverá ser apresentada aos órgãos de administração e gestão das escolas ou agrupamentos de escolas da área de residência do visado. Na posse de tal documentação, cabe ao diretor seguir os seguintes procedimentos, entre outros:

> *a*) Solicitar ao departamento de educação especial e ao serviço de psicologia um relatório técnico – pedagógico conjunto, com os contributos dos restantes intervenientes no processo, onde sejam identificadas, nos casos em que tal se justifique, as razões que determinam as necessidades educativas especiais do aluno e a sua tipologia, designadamente as condições de saúde, doença ou incapacidade;
>
> *b*) Solicitar ao departamento de educação especial a determinação dos apoios especializados, das adequações do processo de ensino e de aprendizagem de que o aluno deva beneficiar e das tecnologias de apoio;
> …
> …
> *e*) Nos casos em que se considere não se estar perante uma situação de necessidades educativas que justifiquem a intervenção dos serviços da educação especial, solicitar ao departamento de educação especial e aos serviços de psicologia o encaminhamento dos alunos para os apoios disponibilizados pela escola que melhor se adequem à sua situação específica (Ponto 1 do artigo 6.º do Decreto-Lei n.º3/2008, de 7 de janeiro).

Esta avaliação implica que os resultados obtidos constem do relatório técnico – pedagógico acima referido e que os mesmos sejam apresentados por referência à Classificação Internacional da Funcionalidade, Incapacidade e Saúde, da Organização Mundial de Saúde (CIF), cujos dados servirão de base à elaboração do programa educativo individual (PEI), sempre que se conclua que o avaliado tem NEE. De referir que a exigência legal que a avaliação especializada com vista à elegibilidade para a educação especial seja feita por referência à CIF, aparentemente para minimizar ambiguidades, veio criar controvérsia em torno do assunto, emergindo daí opiniões a favor e contra o uso da mesma.

A avaliação em apreço constitui em si mesma um processo complexo que nem sempre é possível desenvolver tal como se encontra expresso na lei e que nos remete para o papel do

psicólogo na inclusão de crianças e jovens com NEE nas nossas escolas como recurso essencial.

De salientar que o processo de avaliação especializada destes alunos começa com o pedido do Diretor da Escola ou Agrupamento de Escolas ao departamento de educação especial e ao serviço de psicologia de um relatório técnico – pedagógico conjunto, decorrente da referenciação que lhe é apresentada, de acordo com Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro. No entanto, se por um lado os professores de educação especial são hoje uma presença real nas escolas, embora nem sempre em número desejável, o mesmo não acontece com os psicólogos e outros técnicos. Assim, a referência que no respetivo Decreto-Lei é feita aos serviços de psicologia não pode ser entendida como uma realidade generalizada a todas as escolas, pois é sabido que a sua existência não corresponde, de longe, às necessidades sentidas e que os serviços que existem se encontram sediados nas escolas secundárias, salvo raras exceções, ficando a descoberto o ensino básico.

O facto acima referido não deixa de constituir um paradoxo, pois todos os documentos apontam para que as avaliações especializadas ocorram o mais precocemente possível e os serviços de psicologia consta da lei entre aqueles que devem estar presentes em todo o processo, desde que são apresentadas as referenciações. Na verdade, tal como temos vindo a aludir, não tem havido por parte do Ministério da Educação e Ciência qualquer esforço no sentido de dotar as escolas, de forma efetiva, com estes serviços.

A recente criação das novas estruturas orgânicas de agrupamento de escola, apelidada de mega agrupamentos, poderá induzir em erro quem se encontra fora do sistema, pois estas estruturas de matriz vertical, envolvem jardins-de-infâncias, escolas do ensino básico e do secundário, pelo que não será difícil pensar que os serviços de psicologia sediados na escola secundária dificilmente poderão dar resposta às necessidades sentidas nas escolas dos níveis de ensinos mais abaixo a ela agregados. Tal ilação será um engano, caso o número de psicólogos em cada unidade de serviço não venha a aumentar. Com esta nova orgânica, podemos mesmo assistir à desagradável surpresa de ver baixar a qualidade dos serviços até agora prestados nas escolas secundárias, devido à pressão que possa vir a ser exercida sobre o psicólogo para participar nos trabalhos referentes às escolas agora anexadas, nomeadamente nas avaliações especializadas a que se refere o ponto 1 do artigo 6.º do Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro.

Independentemente das condições em que seja feita a avaliação especializada de crianças e jovens devido a dificuldades que levantem suspeita de as NEE serem de carácter permanente, o processo não deixa de ser complexo, desde logo devido aos procedimentos exigidos. Porém, após feita a avaliação, a complexidade imposta ao longo do Decreto-Lei em apreço, para que seja feito o enquadramento escolar das crianças e jovens com NEE continua de modo que não nos parece compatível com os princípios da inclusão, mas sim, quando muito, da integração. Tal facto não deixa de criar ambiguidade entre este e outros dispositivos legais, entre os quais a Lei de Bases do Sistema Educativo, e relativamente a princípios e convenções internacionais a que Portugal tem vindo a aderir, entre eles a Declaração de Salamanca.

De acordo com o artigo 10º daquele decreto, é necessária a elaboração de um PEI para os alunos identificados como tendo NEE, no qual conste a sua identificação, resumo da história escolar, caraterização dos indicadores de funcionalidade e do nível de aquisições e dificuldades, fatores que funcionam como barreiras ou facilitadores da sua aprendizagem, o que parece ter a sua utilidade aquando da passagem à ação. No entanto, a ambiguidade começa a ser notória nas medidas previstas no Decreto-Lei e nos procedimentos formais impostos para a implementação das mesmas.

O capítulo IV deste Decreto-Lei diz respeito às medidas educativas a aplicar, tal como o registado no ponto dois do artigo 16º e que são as seguintes:

a) Apoio pedagógico personalizado;
b) Adequações curriculares individuais;
c) Adequações no processo de matrícula;
d) Adequações no processo de avaliação;
e) Currículo específico individual;
f) Tecnologias de apoio.

Da leitura dos artigos 17º, 18º, 19º, 20, 21º, 22º, nos quais se define o conteúdo de cada uma das alíneas anteriores, depreende-se desde logo a complexidade do processo e o seu afastamento do que se preconiza para uma educação inclusiva, pensando particularmente nas crianças e jovens com DID que usufruem da medida CEI. Este afastamento fica desde logo

exposto nas orientações para a elaboração dos documentos de suporte à aplicação de tais medidas, bem como em algumas práticas por nós observadas.

Por exemplo, em várias escolas, as adequações curriculares, tal como outras planificações, são feitas no início do ano letivo com base em registos escritos sobre o aluno feitos anteriormente, condicionando desde logo as expetativas dos professores que com ele iniciam o trabalho. Por outro lado, este formato conduz ao trabalho isolado baseado na planificação individual, o que contraria de todo a perspetiva da educação inclusiva, na qual todos devem aprender com todos e a diversificação do trabalho ser feita com base no plano de aula do grupo turma, com recurso as estratégias variadas, incluindo o trabalho colaborativo entre pares.

No caso dos alunos com CEI, o afastamento, na prática, é ainda mais notório comparativamente com aqueles que usufruem de adequações curriculares, sendo o CEI definido e clarificado da seguinte forma:

> 1 – Entende-se por currículo específico individual, no âmbito da educação especial, aquele que, mediante o parecer do conselho de docentes ou conselho de turma, substitui as competências definidas para cada nível de educação.
>
> 2 – O currículo específico individual pressupõe alterações significativas no currículo comum, podendo as mesmas se traduzir na introdução, substituição e ou eliminação de objetivos e conteúdos, em função do nível de funcionalidade da criança ou do jovem.
>
> 3 – O currículo específico individual inclui conteúdos conducentes à autonomia pessoal e social do aluno e dá prioridade ao desenvolvimento de atividade de cariz funcional centradas nos contextos de vida, à comunicação e à organização do processo para a vida pós-escolar (pontos 1, 2 e 3 do artigo 21º, Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro).

No que diz respeito à transição para a vida pós-escolar, o Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, prevê para as situações mais graves um Plano de Transição Individual (PIT) de acordo com o seguinte:

> 1 – Sempre que o aluno apresente necessidades educativas especiais de caráter permanente que o impeçam de adquirir as aprendizagens e competências definidas no currículo deve a escola complementar o programa educativo individual com um plano de transição destinado a promover a transição para a vida pós-escolar e, sempre que possível, para o exercício de uma atividade profissional com adequada inserção social, familiar ou numa instituição de caráter ocupacional.
>
> 2 – A concretização do número anterior, designadamente a implementação do plano individual de transição, inicia-se três anos antes da idade limite da escolaridade obrigatória, sem prejuízo do disposto no artigo anterior.

> 3 – No sentido de preparar a transição do jovem para a vida pós-escolar, o plano individual de transição deve promover a capacitação e a aquisição de competências sociais necessárias à inserção familiar e comunitária (ponto 1, 2 e 3 do artigo 14º do Decreto-Lei n.º 3/2008, de7 de janeiro).

É suposto que o PIT corresponda ao projeto de vida do aluno em causa, pelo que na elaboração do mesmo é de ter em conta os seus desejos, interesses, aspirações e competências. Sempre que se trate de uma pessoa com capacidades para vir a exercer uma atividade profissional, deve também ser feito o levantamento das oportunidades do mercado de trabalho na comunidade onde vive, assim como as de formação e de experiências reais de trabalho nesse mesmo contexto. Tendo em conta as possibilidades reais de que o aluno poderá vir a usufruir, passar-se-á à fase de criação de protocolos com os serviços ou instituições onde o jovem possa fazer formação e estágio. Face a este protocolo, o PIT deve incluir toda a informação que diga respeito às tarefas que o aluno vai desenvolver e às competências que vai adquirir, bem como os recursos necessários para tal.

Quando os jovens não têm capacidades que lhes permitam no futuro exercer uma atividade profissional, a procura de informação, e posteriores contatos para estabelecimento de protocolos, devem ser direcionados para "centros de atividade ocupacional que possam proporcionar atividades do seu interesse e de acordo com as suas competências. O plano deve incluir a possibilidade destes jovens experienciarem diferentes tarefas proporcionadas pelos referidos centros" (Educação especial: manual de apoio à prática, 2008, p. 32).

Assim, o PIT deverá ser um documento que, entre outras prerrogativas:

- Consubstancia o projeto de vida do aluno, para uma vida em sociedade com adequada inserção social e familiar ou numa instituição que desenvolva atividades de caráter ocupacional e, sempre que possível, para o exercício de uma atividade profissional;

- Perspetiva um processo dinâmico, a curto, médio e longo prazo, com o objetivo de promover a capacitação e a aquisição de competências sociais necessárias à inserção familiar e comunitária;

- Deve ser flexível, para responder a mudanças de valores e experiências;

- Deve responder às expetativas dos pais sobre o futuro do filho e aos desejos, interesses, aspirações e competências do jovem;

- Deve definir as etapas que é necessário percorrer e as ações a desenvolver, desde o presente até à conclusão do percurso educativo, para que o aluno consiga tornar real o seu projeto de vida;

> - Não deve duplicar a informação constante no PEI, mas sim acrescentar informação específica relativa ao processo de transição (Educação especial: manual de apoio à prática, 2008, p. 30).

Verifica-se, assim, que as orientações acima referidas apontam para o envolvimento de vários intervenientes de forma mais ou menos explícita. A responsabilidade da família é apontada de forma evidente, bem como os interesses e desejos dos próprios jovens. A escola, enquanto instituição organizadora do processo ensino-aprendizagem e de elemento de interface entre a criança ou o jovem com a comunidade mais abrangente tem um papel importantíssimo e de grande responsabilidade no percurso destes alunos.

O capítulo V do Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, introduz modalidades específicas de educação, direcionadas a alunos com problemáticas bem delimitadas, que envolvem respostas educativas peculiares, tais como Educação bilingue de alunos surdos (artigo 23º); Educação de alunos cegos e com baixa visão (artigo 24º); Unidades de ensino estruturado para a educação de alunos com perturbação do espectro do autismo (artigo 25º); Unidades de apoio especializado para a educação de alunos com multideficiência e surdocegueira congénita (artigo 26º); Intervenção precoce na infância (artigo 27º).

As modalidades específicas de educação, de acordo com esta lei, estão diretamente relacionadas com a organização das escolas, mais concretamente com os agrupamentos de escolas, que, perante o conhecimento real das NEE das crianças e jovens pertencentes à comunidade, devem propor ao Ministério da Educação e Ciência a sua criação, tendo em vista as respostas adequadas a tais necessidades.

As propostas para a criação destas modalidades de ensino devem ser feitas pela Direção das Escolas ou Agrupamentos de Escolas, ouvido o respetivo conselho pedagógico, quando o número de alunos de uma escola ou de um grupo de escola assim o justificar.

A unidade ou unidades devem ser criadas na escola que reúna as melhores condições para servir os objetivos a que se propõe, passando a constituir uma escola de referência para dar resposta dentro da modalidade de ensino para a qual foi criada. Assim sendo, e no que se refere às unidades destinadas a modalidades específicas de educação, uma escola poderá servir uma área geográfica muito mais alargada do que as escolas sem esta valência.

As respostas a serem dadas dentro de tais modalidades implicam recursos materiais e humanos específicos, que deverão ser recrutados em quantidade adequada às necessidades.

No caso do psicólogo, o Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, no artigo 24º, a propósito da educação de alunos cegos e com baixa visão, no ponto 3, que diz respeito aos objetivos das escolas de referência para esta modalidade, verifica-se que um dos mesmos é: assegurar o acompanhamento psicológico e a orientação vocacional destes alunos. No que diz respeito às unidades de ensino estruturado para a educação de alunos com perturbação do espectro do autismo (UAEPEA), o psicólogo deverá assegurar o apoio da sua especialidade sempre que esse seja considerado essencial, tal como é referido no artigo 25º, ponto 6, alínea d). Também no artigo 26º do mesmo decreto, sobre unidades de apoio especializado para a educação de alunos com multideficiência e surdocegueira congénita, no ponto 3, igualmente sobre o objetivos destas unidades, se verifica que o apoio do psicólogo constitui um desses objetivos, tal como se pode ler na alínea *f*): Assegurar os apoios específicos ao nível das terapias, da psicologia e da orientação e mobilidade aos alunos que deles possam necessitar.

Em síntese, naquele dispositivo legal, de forma explícita, as tarefas a serem assumidas pelo psicólogo são as seguintes:

- Elaborar **c**om a educação especial, um relatório técnico-pedagógico conjunto com outros intervenientes no processo na sequência dos procedimentos de referenciação e avaliação;

- Participar na elaboração do PEI, sempre que tal se considere necessário;

- Elaborar o relatório de acompanhamento do PEI dos alunos conjuntamente com os outros intervenientes;

- Encaminhar com a educação especial, os alunos para os apoios disponibilizados pela escola que melhor se adequem à situação específica;

Prestar apoio específico a alunos com perturbações do espectro do autismo que frequentam as UAEPEA;

- Prestar apoio específico aos alunos que frequentam as UAEM;

- Fazer o acompanhamento psicológico e orientação vocacional, no caso dos alunos cegos ou com baixa visão.

Ainda no âmbito da organização escolar, é de referir o alargamento da escolaridade obrigatória para doze anos, imposta pela Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto, cujo regime jurídico se baseia no Decreto-Lei n.º 176/2012, de 2 de agosto, o que implica que os agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas do ensino secundário se organizem de modo

a responder às necessidades dos alunos que apresentam maiores limitações no acesso ao currículo, assim como aos alunos com CEI, que até aqui se ficavam pelas escolas de 2.º e 3.º Ciclos.

A Portaria n.º 275-A/2012, de 11 de setembro, define a matriz dos currículos individuais no que se refere à carga horária e parte das componentes dos mesmos. Neste desenho curricular fica patente uma definição a nível nacional, o que não acontece até este nível de ensino.

A observação da matriz acima referida leva-nos a considerar a indiferença do legislador quanto à importância dos pares no desenvolvimento das aprendizagens dos alunos com dificuldades significativas, tal como se pode ver no quadro N.º 2, que apresentamos seguidamente.

QUADRO N.º 2 – Componentes do currículo

Componentes do currículo	Responsabilidade		Carga horária semanal
	Escola	Instituição (horas)	
Comunicação: - Português - Segunda Língua/Língua estrangeira (sensibilização) - Tecnologias de Informação e comunicação	X		3
Matemática (matemática para a vida)	X		2
Desenvolvimento pessoal, social e laboral: - Atividades socialmente úteis - Experiências laborais - Atividades de expressão		X	12
Desporto e saúde: - Desporto - Bem-estar e qualidade de vida - Atividades de lazer e tempo livre		X	2
Organização do mundo laboral: - Higiene e segurança no trabalho - Conhecimento do mundo laboral - Competências socioprofissionais		X	4
Cidadania: - Cooperação e associativismo - Vivência democrática - Participação Cívica - Solidariedade (voluntariado)		X	2

Fonte: Portaria n.º 275-A/2012, de 11 de setembro.

Ao analisarmos a presente estrutura curricular, verificamos que a mesma reflete aquilo que vimos a apontar como uma contradição entre a literatura mais recente sobre a inclusão e muitos dos dispositivos legais do nosso sistema educativo anteriores a esta Portaria, pois à medida que os alunos vão frequentando anos de escolaridade mais avançados, vão sendo cada vez mais afastados dos pares, em termos de permanência na escola e em contexto real de aprendizagens.

A partir da imposição deste desenho curricular, os alunos, independentemente da sua problemática, ficam limitados no tempo e conteúdos que eventualmente poderiam trabalhar inseridos numa turma, junto dos pares do seu ano de escolaridade, sem dificuldades

consideradas significativas. As cinco horas da carga horária semanal a serem desenvolvidas na escola já se apresentam de tal forma estruturada que deixa pouca ou nenhuma margem para que este trabalho seja feito na sala de aula em contexto de turma dita regular. Vejamos: para a componente Comunicação (Português; Segunda Língua/Língua estrangeira (sensibilização); Tecnologias de Informação e comunicação - três horas, e duas horas para componente Matemática (matemática para a vida).

Esta estrutura imposta por lei vem contrariar aquilo que tem vindo a ser defendido relativamente ao trabalho cooperativo entre pares, professores e outros técnicos, que assegure o máximo de participação efetiva dos alunos com NEE nas tarefas do grupo turma, bem como a participação do encarregado de educação, aluno e equipa de profissionais que o acompanha na definição do seu PIT e desenvolvimento do mesmo.

Com a publicação desta Portaria, na prática, o aumento da escolaridade obrigatória para alunos com NEE que usufruem da medida CEI, apenas lhes permite passarem pela escola secundária, beneficiando desse espaço, mas segregados no que se refere ao desenvolvimento das atividades, ao mesmo tempo que desvaloriza qualquer trabalho das equipas multidisciplinares na escola, trabalho defendido em muitos outros documento legais.

Na escola, a responsabilidade pelo desenvolvimento das atividades destes alunos passa a ser apenas do professor de educação especial, o que é evidente através da seguinte passagem: "É da competência do Ministério da Educação e Ciência a afetação de docentes de educação especial ao planeamento, desenvolvimento e avaliação das componentes do currículo de Comunicação e de Matemática" (ponto 1, do artigo 6º, da Portaria nº 275-A/2012, de 11 de setembro).

Este facto constitui um contrassenso relativamente ao que era e é esperado no seio da escola que se quer inclusiva na perspetiva em que a definimos, uma escola para todos, onde todos têm oportunidades de aprender juntos, e onde os alunos e pais possam encontrar os recursos de apoio necessários para a definição conjunta do caminho a ser seguido. Entre esses recursos é de salientar os recursos humanos, dos quais o psicólogo deverá fazer parte, podendo mesmo ser considerado um elemento fundamental na equipa de avaliação e orientação das crianças e jovens no seu Plano Individual de Transição, que deverá contemplar a preparação para a vida pós-escolar.

1.2. Operando a mudança: Processos de construção da escola inclusiva

No momento em que os conceitos de integração e de inclusão escolar ainda são por vezes utilizados indiscriminadamente, bem como as práticas levadas a efeito nas escola sob a designação de um e de outro, apesar da existência de uma vasta literatura sobre a reflexão e debate relativamente às diferenças entre os mesmos já se encontrar disponível, selecionamos dois modelos para colocar em destaque alguns pontos de vista do *modus operandi,* para a concretização da passagem da escola integradora à escola inclusiva.

Neste âmbito, destacamos duas obras como exemplos, que se podem complementar entre si, e nas quais a teoria e a prática se encontram interligadas, são elas o "Índex para a inclusão – desenvolvendo a aprendizagem e a participação na escola" e o "Projeto Roma".

A obra de Booth e Ainscow, "Índex para a inclusão – desenvolvendo a aprendizagem e a participação na escola", constitui um importante recurso ao dispor das escolas que pretendam mudar as suas práticas, tornando-as inclusivas.

Trata-se de um documento abrangente, produzido por uma equipa de profissionais de educação que contou com a ajuda de dirigentes, pais, investigadores, e representantes de organizações de pessoas em situação de deficiência, com experiência no apoio e orientação de trabalho na promoção da escola inclusiva. A inclusão preconizada no Índex é a educação para todos, tal como acontece no outro caso que apresentaremos de seguida, tendo por base um conjunto alargado de valores e condições de ensino e de aprendizagem, entre eles a diminuição das barreiras que impedem alguns alunos de aprender e participar nas atividades da classe.

O projeto começou a ser divulgado em 2000 e encontra-se traduzido em mais de vinte e seis línguas.

A experiência que levou à elaboração e publicação do Índex realizou-se no Reino Unido, pelo que o texto original reflete a organização e funcionamento do respetivo sistema educativo, facto que terá de ser tido em conta aquando da sua utilização em contextos diferentes.

Na primeira parte do documento, os autores referem que não existe uma maneira certa de utilizar o Índex e salientam que embora a segunda parte se destine a descrever como o mesmo pode ser utilizado, essa descrição corresponde apenas a um dos modos possíveis de pôr em prática o projeto. O processo proposto tem implícito que o mesmo é para ser

desenvolvido em contextos escolares individuais, pelo que cada escola deverá começar da forma que considerar mais adequada. O material disponibilizado poderá ser adaptado, aplicado por fases progressivas ou utilizado parcialmente. "Qualquer utilização é legítima desde que promova a reflexão sobre a inclusão e conduza a uma maior participação dos alunos na cultura, no currículo e na comunidade das suas escolas" (Booth & Ainscow, 2002, p. 6).

A educação defendida no Índex diz respeito à educação para todos, baseada nos valores inclusivos, o que implica romper com as práticas tradicionais de ensino. "A inclusão envolve mudança. Trata-se de um processo contínuo de desenvolvimento da aprendizagem e da participação de todos os alunos. É um ideal a que todas as escolas devem aspirar mas que nunca será plenamente atingido" (Booth & Ainscow, 2002, p. 7).

Nesta obra, as escolas dispõem de vários instrumentos e orientações que permitem ir desde a autoavaliação e desenvolvimento das suas funções educativas, de acordo com estratégias que envolvem toda a comunidade, até à avaliação do trabalho desenvolvido.

Como ponto de partida, com vista a desenvolver uma linguagem comum sobre o tema, são postos em destaque conceitos tais como "inclusão", "barreiras à aprendizagem e à participação" e "apoio à diversidade".

Sobre o primeiro conceito, os autores salientam "Cada pessoa tem os seus próprios pontos de vista sobre um conceito tão complexo como é o da inclusão. As dimensões, secções, indicadores e questões, oferecem sobre ela, uma visão cada vez mais detalhada" (Booth & Ainscow, 2002, p. 7). As dimensões, secções, indicadores e questões acima referidas aparecem explicitadas ao longo do documento de modo a constituírem elementos de apoio ao processo de desenvolvimento das escolas que pretendam tornar-se inclusivas.

Em alternativa ao conceito de "necessidades educativas especiais" aparece o conceito de "barreiras à aprendizagem e à participação", por este ser considerado mais adequado à conjugação de esforços por parte das escolas para responderem à diversidade e evitar a divisão dos alunos em categorias de acordo com as suas características, o que, por sua vez, estimula a procura de respostas fragmentadas de acordo com cada uma delas. Assim, os esforços devem ser concentrados na remoção das barreiras que se colocam à aprendizagem e à participação de qualquer criança, independentemente da sua situação.

Os recursos necessários à remoção de barreiras à aprendizagem e à participação nem sempre envolvem custos adicionais aos já disponibilizados, salienta Booth & Ainscow (2002),

sendo, no entanto, necessário mobilizar todos os recursos existentes no âmbito das escolas e das comunidades. Nestes contextos, existem sempre recursos que não estão a ser totalmente aproveitados e que poderão passar a sê-lo após a sua inventariação e reflexão sobre os mesmos. Entre os recursos desta natureza apontados no Índex é de salientar o capital humano, nomeadamente no que diz respeito às capacidades dos professores e dos alunos para orientarem as aprendizagens, ajudando-se uns aos outros, recurso que nem sempre é devidamente explorado. Também neste aspeto, O Índex poderá prestar uma preciosa ajuda às escolas na identificação do seu próprio potencial nesta matéria. Essa identificação passa pelo levantamento de um conjunto de questões a serem respondidas no seio da comunidade.

No âmbito deste projeto, a participação diz respeito às aprendizagens que os alunos fazem através de experiências educativas conjuntas e em colaboração entre eles, independentemente das suas limitações e potencialidades. A participação nas atividades implica, assim, o envolvimento de todos, bem como o reconhecimento, aceitação e valorização de cada um como membro do grupo e como ser individual.

De acordo com a perspetiva da diversidade na educação subjacente ao Índex, o conceito de apoio é diferente do que tem sido usado para as NEE. Apoio são todas as atividades que podem desenvolver a capacidade da escola para dar resposta à diversidade com que se depara e possa constituir um contributo para reduzir ou remover as barreiras à participação do aluno. O apoio individual que tanta ênfase assume na colmatação das NEE é apenas um contributo, entre outros, para tal remoção.

Booth & Ainscow (2002) propõem uma análise da inclusão e da exclusão através das seguintes dimensões: criar culturas inclusivas; produzir políticas inclusivas; desenvolver práticas inclusivas. Esta proposta é feita com o recurso a um esquema triangular que apresentamos de seguida.

FIGURA N.º 1 – Modelo dimensional para o desenvolvimento da inclusão na escola

Fonte: Booth & Ainscow 2002, p. 13.

As três dimensões são todas necessárias para o desenvolvimento da inclusão na escola e qualquer plano de mudança desta instituição deve prestar atenção a todas elas. No entanto, a dimensão "criar culturas inclusivas" está colocada, propositadamente, na base do triângulo (Booth & Ainscow, 2002, p. 13).

De acordo com o *Índex*, uma escola inclusiva encontra-se em mudança permanente, pelo que essa mudança deve ter em conta as três dimensões apontadas. Segundo o modelo proposto, cada uma destas dimensões encontra-se dividida em duas secções para facilitar a avaliação das situações e ajudar na elaboração do projeto educativo de escola que se pretenda vir a implementar.

Na parte dois do livro é feita uma descrição pormenorizada sobre o processo de aplicação da obra, o qual aparece dividido em cinco fases, com a indicação do tempo correspondente a cada uma delas. A primeira fase diz respeito à constituição do grupo coordenador, que por sua vez deverá desenvolver esforços para despertar o interesse pelo *Índex*, preparar o trabalho a ser feito com outros elementos e questionar o projeto educativo de escola já existente. A segunda fase tem a ver com o conhecimento da escola, do ponto de vista dos órgãos de gestão, alunos, pais e outros membros da comunidade educativa, e com as prioridades a estabelecer. A fase três corresponde à elaboração de um plano de desenvolvimento (projeto educativo) inclusivo. A quarta fase corresponde à implementação das prioridades ao longo do tempo e a última diz respeito à avaliação.

Ao longo da descrição do processo do *Índex* são apresentados diversos materiais que poderão ser utilizados diretamente ou ajustados ao contexto onde vão ser aplicados ou mesmos substituídos por outros que sirvam os mesmos fins. Sobre o *Índex* em ação os seus

autores salientam que o mesmo tem sido usado num elevado número de escolas do Reino Unido, assim como noutros países, e que as escolas que tiram mais proveito dele são as que se apropriam dos materiais e os adaptam à sua realidade.

Na perspetiva da escola inclusiva, defendida no Índex é necessário que todos os elementos da comunidade educativa tomem conhecimento da pretensão de mudar e se identifiquem com a mudança em questão, porque só assim poderão compreender as prioridades estabelecidas, aderir a novos valores e proceder a alterações na cultura, nas políticas e nas práticas educativas.

Ao longo do processo, as escolas poderão optar por trabalhar sozinhas, recorrer à ajuda externa de alguém com experiência na aplicação do Índex, ou incluir a figura do amigo crítico. O amigo crítico não deverá pertencer à escola, mas é conveniente que a conheça o suficiente para facilitar o processo. Terá de ser uma pessoa capaz de ganhar a confiança da comunidade e ter disponibilidade para acompanhar o processo até ao fim. O trabalho estará facilitado se este já estiver familiarizado com o Índex. "De entre as pessoas que têm sido solicitadas para fazerem o papel de amigos críticos, encontram-se professores de outras escolas, consultores educacionais, psicólogos educacionais e membros de instituições superiores" (Booth & Ainscow, 2002, p. 23).

Os profissionais de educação, entre os quais os responsáveis pela administração escolar, que desejem introduzir mudanças no seu âmbito de atuação e que pretendam fazê-lo apoiados em relatos concretos de experiências bem-sucedidas, dispondo de orientações precisas e instrumentos de base para a sua implementação, encontram no Índex um manancial precioso para esse fim. O material disponibilizado, embora se apresente muito organizado e articulado internamente, é de grande maleabilidade, o que faz com que o mesmo possa ser adaptado a situações muito diversas, mantendo, no entanto, a mesma linha condutora. No entanto, trata-se de um processo que carece de grande envolvimento por parte das escolas que pretendam pô-lo em prática. Para além do empenho necessário por parte da direção de cada escola, a participação de pessoas chave é imprescindível desde a primeira fase. De que estas deve ser também criado um grupo coordenador dos trabalhos.

O Índex é um documento concebido especificamente para apoio à prática. Nele é apresentado um elevado número de instrumentos, acompanhados das orientações para a ação.

Após tomarem conhecimento das condições em que a experiência que serviu de base à sua elaboração, assim como da clarificação de conceitos, princípios e valores subjacentes, os

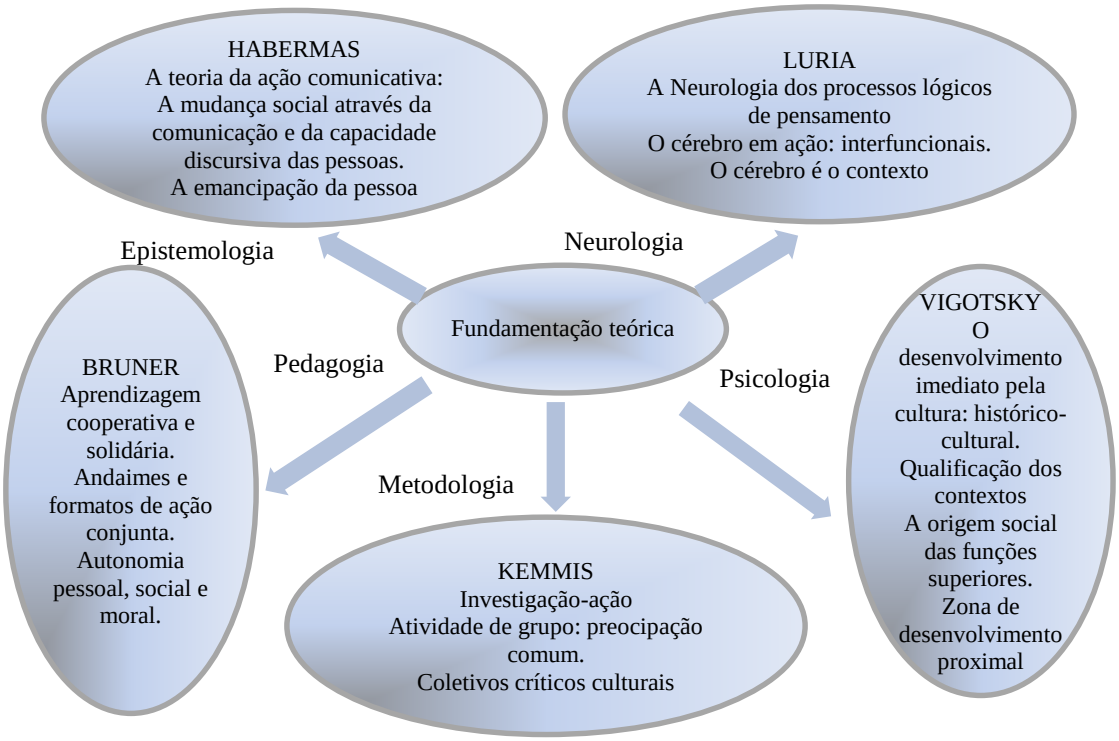
interessados na mudança em direção à escola inclusiva encontram no Índex todo o material necessário para planificar e desenvolver as práticas adequadas a esta perspetiva.

O segundo exemplo a que aludimos é o do Projeto Roma, que vem a ser desenvolvido desde 1990, por uma equipa de investigadores liderada pelo Professor Miguel López Merelo, da Universidade de Málaga. Este constitui outro modelo a seguir nas escolas que pretendam eliminar as exclusões. Trata-se de um projeto que começou por ser desenvolvido em Espanha e em Itália, por profissionais de diferentes níveis de ensino, e que atualmente já está a ser implementado também na Argentina, Brasil, Chile e México.

O Projeto Roma surge devido às preocupações de um grupo formado por famílias, mediadores sociais e professores de todos os níveis de ensino relativamente à falta de cumprimento por parte da escola dos princípios da cultura da diversidade. O mesmo assenta em princípios básicos, tais como a diversidade da população escolar como um valor e não como um defeito, a rutura como currículo planificado, a necessidade de reprofissionalizar os professores, entre outras.

Trata-se de um trabalho alicerçado em conceções científicas no que respeita ao desenvolvimento humano, tendo por referência uma visão multifacetada, do ponto de vista teórico, a qual foi sintetizada por Merelo (2006) através da figura seguinte:

FIGURA N.º 2 – Modelo de desenvolvimento humano



Fonte: Merelo, 2006, p. 22.

> A confiança nas competências cognitivas e culturais de todas as pessoas e das culturas minoritárias aviva nosso desejo e interesse em apresentar ideias e pensamentos que ajudem na construção de uma nova cultura escolar que humanize um pouco o mundo desumanizado no qual nos encontramos e que nos arrasta imperdoavelmente a pensar que "as coisas são como são e nada se pode fazer diante disso". Só quando se compreende isto é que se atua. E isso é o que vimos fazendo desde 1990: Atuar. Atuar para transformar os contextos (Merelo, 2006, p. 21).

Através deste projeto educativo pretende-se uma mudança cultural de modo a que a diversidade seja vista como um valor e que as pessoas sejam respeitadas tal como são e não como as outras gostariam que fossem. "A educação e a cultura são as únicas ferramentas que podem humanizar o ser humano; só assim se produzirá processo humano" (Merelo, 2006, p. 23).

Sobre a diversidade na escola, Merelo salienta que prefere falar de educação na qual não se produz nenhum tipo de exclusões em vez de educação inclusiva, apesar de ser esta a designação utilizada no Projeto Roma. No entanto, ressalva que no Projeto Roma a designação de escola inclusiva diz respeito a um pensamento amplo no qual se inclui género,

"handicap", etnia, religião, proveniência, entre outros. O que está em causa é a luta contra a segregação e a defesa de um modelo educativo de escola pública que permita que as crianças aprendam todas juntas na perspetiva intercultural, de modo a formar cidadãos comprometidos com a diversidade, que respeitem a diferença como um valor e um direito.

Neste modelo educativo está implícito o envolvimento de toda a comunidade e não só o dos professores. A comunidade é aqui vista de forma alargada, incluindo a universidade responsável pela formação inicial de professores: "é nas salas de aula universitárias onde os estudantes que desejam ser professores devem adquirir o conhecimento, a formação e as atitudes necessários para se defrontar com a abrangência e o significado da educação inclusiva" (Merelo, 2006, p. 23).

Trata-se de atitudes como o reconhecimento da diversidade humana sem hierarquização, a defesa da igualdade perante a lei, compreender que a igualdade como cidadania decorre dos direitos humanos e não de aspetos biológicos, e também que o ser humano nasce inacabado e que o seu desenvolvimento é promovido pela cultura e educação. Aceitar estas premissas é acreditar que a pessoa aprende com aqueles que a rodeiam, sendo o contexto escolar local privilegiado para aprendizagens significativas.

> Quando as crianças compreendem que todos os seus companheiros podem aprender e que uns aprendem de uma maneira e outros de outra, mas que o conseguem ajudando-se uns aos outros, é quando a sala de aula se converte em uma comunidade educativa de aprendizagem (Merelo, 2006, p. 24).

No Projeto Roma, a metodologia seguida privilegia a sala de aula como comunidade de aprendizagem e de convivência (aprendizagem por imitação dos pares). No entanto, os professores precisam de estar preparados para promover as aprendizagens. Para tal, os defensores deste projeto apostam na formação de professores. Na linha do seu pensamento, formação para a inclusão não pode fornecer respostas prontas. Não é necessário colecionar diplomas para atender a todas as dificuldades/deficiências possíveis. Defendem uma formação assente em princípios segundo os quais:

- Educador é aquele que sabe olhar para cada um dos seus alunos numa perspetiva individual (peculiaridades) e o relaciona com o todo (a classe a que pertence);

- Educador é aquele que sabe mobilizar recursos para apoiar a diversidade.

Pelo que é necessário que haja:

- Flexibilização do currículo;

- Avaliação diferenciada;

- Trabalho colaborativo entre alunos;

- Trabalho colaborativo entre professores e outros elementos da comunidade educativa.

Os promotores do Projeto Roma salientam que o ensino interativo e o trabalho com grupos heterogéneos devem constituir a nova estrutura organizativa da sala de aula. Os mesmos consideram que este tipo de organização leva os alunos a ajudarem-se uns aos outros, de modo a que aqueles que não têm dificuldades possam servir de suporte aos que as têm.

> Para conseguir isto, o que fazemos no Projeto Roma é converter o contexto sala de aula em uma situação de cérebro ("o contexto é o cérebro"), estabelecendo para ele quatro zonas que se identificam com as quatros áreas de desenvolvimento humano. Essas zonas são:
>
> a) Zona do Pensar (para o desenvolvimento de processos cognitivos e matacognitivos);
> b) Zona do comunicar (linguagem e sistemas de comunicação);
> c) Zona do Amor (afetividade e mundo dos valores);
> d) Zona do movimento (autonomia física, pessoal, social e moral.
>
> (Merelo, 2006, p. 27).

Estes procedimentos em contexto de sala de aula permitem que os alunos tomem consciência do seu próprio processo de aprendizagem através da reflexão e autocorreção e acedam, desta forma, ao pensamento lógico. Aprendem, igualmente, a desenvolver os seus próprios pontos vista, a modificar os seus pensamentos e diversificar ações, bem como a fortalecer competências.

> A construção destes ambientes escolares de acordo com as estruturas organizativas e metodológicas democráticas possibilitará ao alunado e ao professorado uma nova axiologia, pois se introduzirão nos centros educativos, novas preocupações, tais como o pluralismo, a liberdade, a justiça, o respeito mútuo, a tolerância, a solidariedade, a democracia, etc. (Merelo, 2006, p. 28).

Este projeto tem subjacente a formação de uma cidadania responsável, na qual a escola pública tem um papel preponderante, mas onde se apela à participação das famílias para partilha de tal tarefa. Pretende-se, assim, romper com o modelo de educação tradicional, considerado antidemocrático. A liberdade, a igualdade, a tolerância e o respeito pelo outro conduzem à solidariedade e à generosidade entre todos, dando lugar à convivência democrática, onde estão envolvidos professores, alunos e suas famílias e todos os outros

recursos humanos necessários, cada um desempenhando papéis diferentes com vista a contribuir para o mesmo fim.

Os defensores do Projeto Roma consideram que é necessária uma mudança de atitude no ato de educar com vista à vivência democrática atrás referida. Merelo (2006) diz que se trata não de educar para a democracia, para a liberdade e para a justiça, mas sim educar na democracia, na liberdade e na justiça. Só deste modo as crianças e jovens aprendem a ser livres e responsáveis ao longo do seu processo educativo, para mais tarde poderem eles próprios participar na vida da sociedade exercendo a democracia, onde o respeito pela diversidade é um dos principais valores subjacentes. Neste modelo é dada enfase à importância da diversidade, bem como à mudança de paradigma na abordagem curricular, como referencial para a construção da nova escola que se quer para todos. Segundo o mesmo, as competências para a vida adquirem-se na interação com essa mesma diversidade de pontos de vista e modos de fazer, em cooperação com os outros. Evidentemente que pessoas com maiores dificuldades precisam de mais ou maiores apoios no desenvolvimento de tais competências.

Os dois casos de promoção da escola inclusiva que acabámos de apresentar completam-se entre si, estando ambos vocacionados para servir de referência ao desenvolvimento de projetos educativos na direção referida. No caso do Projeto Roma, é de salientar que o mesmo oferece um referencial de princípios e valores inclusivos consonantes com os apresentados no Índex e que o mesmo é fundamentado numa perspetiva teórica multifacetada do desenvolvimento humano. Porém, no documento abordado, ao contrário do que acontece no Índex, não são apresentados instrumentos possíveis de serem utilizados por quem pretenda adotar e desenvolver o projeto na prática, o que de algum modo pode trazer constrangimentos. Esta ausência implica a criação dos instrumentos de trabalho a serem utilizados segundo o critério de cada um que pretenda desenvolver um trabalho na linha do referido projeto.

O referencial teórico que acabamos de enunciar nas páginas anteriores constitui um exemplo para por em prática os princípios da escola inclusiva. No entanto, tal como já atrás mencionámos, existem muitas subtilezas entre os conceitos de inclusão e integração. Daqui decorre que apesar dos princípios teóricos norteadores dos sistemas educativos serem "inclusivos" e de haver já relatos concretos sobre a aplicação prática desses princípios, no

quotidiano das escolas ainda é frequente verificar-se incoerência entre o texto da lei, o discurso de quem ali trabalha e a prática.

Segundo Merelo (2002), o modelo integracionista, já descrito anteriormente, é um modelo privativo e determinista ao que o autor chama de *modelo deficitário*, por se centrar num currículo paralelo ou em adequações curriculares individuais, e não naquilo que a criança pode realmente fazer em cooperação com as outras. É este o modelo que ainda continua, em muitos casos, a servir disfarçadamente a inserção das crianças como NEE nas escolas de ensino regular, o qual deverá ser rapidamente substituído pelo modelo competencional, na perspetiva de Merelo, por ser este que serve a verdadeira inclusão.

> Frente a este modelo deficitário (definido como específico, privativo e compensador, centrado na deficiência da criança), o Modelo Educativo Competencial pretende, em primeiro lugar, estabelecer ligações cognitivas entre os alunos e o currículo, para que adquiram e desenvolvam estratégias que lhes permitam resolver problemas da vida quotidiana e que os preparem para aproveitar as oportunidades que a vida lhe ofereça… (Merelo, 2002, p. 2).

CAPÍTULO 2 – DFICULDADE INTELECTUAL E DESENVOLVIMENTAL NO ÂMBITO DAS NEE: ALICERCES DO CONCEITO

2.1. Da designação de deficiência mental ao conceito de DID

Em todas as sociedades e culturas têm existido pessoas com défices no seu desenvolvimento, mais ou menos acentuados, mas só no século XX a natureza dos mesmos, então vistos como atraso mental ou deficiência mental, começou a fazer parte do entendimento científico, tendo a conceção global sobre estas pessoas mudado ao longo da segunda metade do mesmo século, assim como o comportamento a ter com elas. "Das conceções médico-orgânicas passou-se às conceções de tipo psicométrico, e, destas últimas, passou-se recentemente a uma conceção multidimensional centrada no funcionamento do indivíduo inserido no ambiente que o rodeia" (Alonso & Bermejo, 2001, p. 2).

Com o evoluir dos estudos e reflexões sobre o assunto, a terminologia ou designação da problemática também sofreu alterações, sendo que a literatura mais recente sobre a mesma procura encontrar consenso em torno da designação de dificuldade intelectual e desenvolvimental (DID), como mais adiante explicitaremos.

Até meados do século XX a conceção que predominou sobre as pessoas em situação de deficiência e a forma como se deveria tratar com elas foi a médico-orgânica. De acordo com a mesma, a deficiência mental era entendida como uma manifestação patológica, de origem orgânica ou biológica e relacionada com o sistema nervoso central.

> As conceções médicas do tipo orgânico ou biológico entendiam o atraso mental como uma manifestação patológica, relacionada com a deficiência do sistema nervoso central. O tratamento procurava a cura da doença, e, nesse sentido, desenvolveram-se as terapias cirúrgicas e a as terapias químicas. Foram necessários muitos anos para perceber que o objectivo era não o de «curar» indivíduos doentes mas o de educar ou treinar competências no indivíduo e atuar paralelamente sobre o meio que o rodeia (Alonso & Bermejo, 2001, p. 2)

Para Alonso & Bermejo (2001), a deficiência mental não constitui uma condição de um grupo de pessoas a ser considerada à parte das condições inerentes às restantes. A deficiência mental é definida tendo em conta o funcionamento mental do indivíduo e as dificuldades de adaptação ao meio em que está inserido, pelo que, dependendo das exigências

do mesmo, os casos eventualmente ligeiros poderão nunca ser identificados, pois não existem caraterísticas físicas próprias para tipificar a problemática a este nível. Apenas nos casos graves e severos é possível encontrar sinais físicos comuns que remetem para a sua etiologia.

Para Glat (s.d.) "A deficiência mental é uma condição orgânica, incapacitante, que traz dificuldades e limitações para a vida académica e social do indivíduo que serão maiores ou menores dependendo do seu grau de comprometimento". No entanto a autora adianta "que o grau de desenvolvimento e maturidade que uma pessoa, tenha ela uma deficiência ou não, será capaz de atingir, não depende unicamente de fatores internos, mas, sobretudo, do tipo de oportunidade que ela terá em sua vida" (Glat, s.d., p. 7).

Feldman (2001) interroga-se sobre as causas da deficiência mental e conclui que num terço dos casos existe uma razão biológica identificável, havendo, no entanto, situação fácil de reconhecer. Por exemplo, a síndrome de Down é causada por um cromossoma a mais. Também as complicações no parto, tais como a falta temporária de oxigénio, podem estar na origem de problemas no desenvolvimento mental, havendo ainda a considerar a situações familiares.

> A maior parte dos casos de deficiência mental é classificada como deficiência familiar. Na deficiência mental, os deficientes mentais não têm qualquer deficiência biológica conhecida, mas têm uma história de deficiência na família. Geralmente não é possível ter a certeza se a deficiência familiar é originada por antecedentes ambientais, como a pobreza extrema, que leva à subnutrição, ou por algum fator genético subjacente. O que é caraterístico da deficiência familiar é a presença de mais de uma pessoa com deficiência mental na família próxima (Simonoff, Bolton & Rutter, 1996, citados por Feldman, 2001, p. 310).

Paasche, et. al. (2010), na abordagem feita às deficiências que põem em causa o processo de aprendizagem das crianças, salientam que:

> O termo deficiência intelectual é usado para descrever uma criança cujo nível de funcionamento intelectual e capacidades adaptativas se encontram significativamente abaixo da média em comparação com crianças da mesma idade cronológica. As áreas de desenvolvimento afetadas podem incluir competências de interação social, emocionais, comunicacionais, físicas e/ou académicas e funcionais (Paasche et. al., 2010, p. 34).

As autoras acima citadas, tal como Alonso & Bermejo (2001), Feldman (2001) e Glat (s.d.), são de opinião de que existem muitas diferenças entre indivíduos com deficiência mental. "Uma deficiência ligeira ou moderada pode não ser diagnosticada até que a criança entre na escola e lhe seja exigido que demonstre certas competências académicas" (Paasche

et. al., 2010, p. 34). Por outro lado, o desenvolvimento humano nem sempre se faz de modo homogéneo. Os indivíduos com dificuldades intelectuais podem, inclusive, desenvolver áreas fortes, específicas, apresentando, no entanto, outras que requerem apoio significativo, estando estas muitas vezes relacionadas com a própria origem.

> A deficiência intelectual pode ser causada por alterações cromossomáticas ou genéticas; lesões ou doenças que podem ocorrer antes ou depois do nascimento, assim como condições ambientais pré ou pós-natais que afetam o desenvolvimento do feto ou da criança. Geralmente é difícil apontar uma única causa para a deficiência intelectual (Paasche et. al., 2010, p. 34).

Nesta perspetiva, a problemática deve ser encarada num contínuo de capacidades e "refere-se a uma ampla categoria de pessoas que têm em comum uma realização fraca nos testes de inteligência, nas aprendizagens escolares e na vida quotidiana, não sendo capazes de gerir os seus próprios assuntos com total independência" (Alonso, 2001, p. 1).

Os testes de inteligência que surgem a partir dos trabalhos de Binet, no início do XX, vêm introduzir a perspetiva psicométrica na avaliação das crianças e jovens que apresentam dificuldades relevantes para além das esperadas. A escala Benet-Simon (1905) visava objetivar o grau de educabilidade das crianças através de uma medida standard. A aplicação desta escala teve início em França, com Binet, num estudo que se tornou célebre, sobre a avaliação das crianças em idade escolar, encomendado pelo governo francês, com vista à formação de classes especiais sempre que os resultados assim o justificassem.

O aparecimento dos testes de inteligência veio enfraquecer as conceções médicas do tipo orgânico ou biológico que predominavam até então. Com a aplicação destes instrumentos de medida, a partir das pontuações obtidas, sempre que os resultados se situassem abaixo de determinados valores as pessoas eram rotuladas de atrasadas mentais. "As classificações obtidas levaram ao aparecimento de quatro categorias: idiota, imbecil, débil e retardado, (Secadas, 2007). A partir de então, caiu-se no uso e abuso do Quociente de Inteligência (QI) durante décadas, convertendo-o no método mais considerado e irrefutável. De referir que o Código Internacional de Doenças (CID 10), da Organização Mundial de Saúde, ainda mantêm a definição de retardo mental com base no Quociente de Inteligência (QI), e a partir deste, a criação de classificações ou tipo de deficiência, que pode ser leve, moderada ou profunda.

Para muitos autores contemporâneos (Alonso & Bermejo, 2001; Batista & Mantoan, 2007; Fonseca, 2004, entre outros) estes testes, apesar dos procedimentos complexos que lhe

são inerentes, estão sujeitos a erros e devem ser considerados apenas como um dos elementos a ter em conta na análise multidimensional que o diagnóstico e acompanhamento de uma criança ou adulto com dificuldades de desenvolvimento necessitam.

Também no DSM-IV-TR é apresentado um conjunto de critérios para a definição de deficiência mental:

> A. Funcionamento mental significativamente inferior à média: um QI aproximadamente igual a 70, ou inferior num teste de QI administrado individualmente (para crianças uma avaliação clínica do funcionamento intelectual significativamente abaixo da média); B. Défices ou insuficiências concomitantes no funcionamento atual. Medidos pela eficácia do sujeito quanto aos padrões esperados para a sua idade em situações vividas no seu contexto cultural em pelo menos em duas áreas como comunicação, cuidados próprios, vida familiar, aptidões sociais /interpessoais, aptidões escolares funcionais, trabalho, ócio, saúde e segurança; C. Início antes dos 18 anos (DSM-IV-TR, 2002, p. 52).

Secadas (2007) ao referir-se às dificuldades de desenvolvimento, salienta que "É possível que não exista outro conceito, em psicologia, que provoque maior desacordo na hora de escolher uma terminologia adequada que permita determinar o que é uma pessoa que tem suas capacidades mentais reduzidas ou limitadas" (p. 65).

Esta falta de consenso sobre a problemática regista-se entre países e entre autores, mesmo dentro do mesmo país. Ele próprio salienta que no trabalho a que se refere prefere usar a designação de deficiência mental, mas está consciente que outros autores poder-se-iam referir ao mesmo problema usando uma designação diferente. O autor considera que as maiores complicações surgem quando é necessário estabelecer graduações das limitações. "Alguns se baseiam no quociente intelectual (QI) e/ou na idade mental (IM), outros se apoiam nos períodos piagetianos do desenvolvimento cognitivo, outros o enfocam do ponto de vista cognitivo do processamento da informação, e outros, a partir das bases neurológicas" (Secadas, 2007, p. 65).

Esta disparidade de pontos de vista, segundo o autor, fica a dever-se à complexidade da incapacidade decorrente das dificuldades de desenvolvimento intelectual que precisa tanto de uma avaliação ou diagnóstico como da atuação de uma equipa de profissionais de áreas diferentes para serem minimizadas. "A intervenção na área da psicologia deveria envolver tanto os fatores cognitivos quanto afetivos, biológicos e ambientais, ou seja, aquilo que se conhece como interação organismo/ambiente, o enfoque holístico da terapia da Gestalt" (Secadas, 2007, p. 65). Assim sendo, as dificuldades seriam encaradas do ponto de vista das exigências do ambiente e da adaptação ao mesmo e não a partir de uma categoria conceptual e

discriminatória. Deste modo, "uma pessoa pode sentir-se discriminada em um ambiente que lhe impõe barreiras e que só destaca a sua deficiência ou, ao contrário, ser acolhida, graças às transformações deste ambiente para atender às suas necessidades" (Batista & Mantoan, 2007, p. 13).

As reflexões apontadas, entre outras, contribuíram para que nos últimos anos, paralelamente ao uso da conceção psicométrica, tem vindo a desenvolver-se a conceção multidimensional centrada no funcionamento das pessoas inseridas no seu grupo cultural versus meio ambiente onde vivem, tal como se defende nos últimos parágrafos. Esta última perspetiva apresenta-se-nos muito mais relevante, pois o uso dos testes está sujeito a erros múltiplos, não obstante em certos casos possam constituir uma parte da análise multidimensional que o diagnóstico das dificuldades da pessoa, inserida no seu ambiente, e o apoio de que necessita requerem.

O conceito de dificuldade intelectual e desenvolvimental (DID) surge no seio desta reflexão e aplica-se tendo em conta as limitações apresentadas pelas pessoas na interação que desenvolvem com os outros no contexto em que vivem. No que se refere aos défices acentuados no desenvolvimento das crianças e jovens a nível intelectual, adaptação às exigências da comunidade onde vivem e outros, até há poucos anos atrás designados como deficiência mental, de acordo com a literatura mais recente, a designação de Dificuldade Intelectual e Desenvolvimental (DID) tem vindo ganhar adeptos, por ser aquela cujo rótulo se apresenta menos pejorativo. Em Portugal, Santos (2007; 2010) e Santos & Mourato (1012), têm vindo a dar um precioso contributo para a afirmação da nova forma de definição do conceito, perspetiva operacional que iremos incorporar na nossa investigação.

Sendo o Homem um ser de natureza social, precisa de interagir com o seu semelhante para desenvolver as suas capacidades de modo a relacionar-se de forma adequada no meio onde se encontra e aí poder afirmar-se no que diz respeito às suas particularidades individuais. É nesta linha de pensamento que assentam os objetivos dos planos de apoio que visam a plena participação das pessoas com DID no contexto onde estão inseridas, tendo por fim último a sua qualidade de vida, num quadro de máximo autonomia.

Inicialmente traduzida apenas por um baixo quociente de inteligência (QI) associado à dificuldade em aprender e designada por deficiência mental, a DID é atualmente definida como uma dificuldade que se caracteriza por um "funcionamento intelectual significativamente abaixo da média, coexistindo com duas ou mais limitações ao nível das

áreas adaptativas (comunicação, autonomia, lazer, segurança, emprego, vida doméstica, autossuficiência na comunidade…), com a data de aparecimento até aos 18 anos de idade". (Santos, 2010, p. 3). Trata-se de uma definição menos complexa do que aquela que é apresentada no DSM-IV-TR, 2002, como se pode observar acima, mas contendo os elementos-chave comuns, essenciais na operacionalização do conceito do ponto de vista da prática virada para a ajuda ao indivíduo.

Assim, como referem Morato & Santos (2007), a DID está além do quociente intelectual (QI), ou seja, ao ter em conta a funcionalidade da pessoa inserida no seu meio ecológico e ao assentar no modelo de apoios necessários visando a autonomia, não se circunscreve ao diagnóstico psicométrico que vigorou durante largas décadas.

Qualquer das designações ou terminologias atrás referidas quando passadas ao contexto tornam-se estigmatizantes, daí a procura de alternativas às mesmas, na medida em que é necessário dispor de uma classificação que permita organizar os serviços de apoio essenciais. De acordo com a explicitação anterior, verifica-se que a designação de DID é a que no momento se apresenta como a menos estigmatizante, mas permitindo ao mesmo tempo organizar os apoios necessários à promoção da autonomia dos sujeitos na sua comunidade. Assim, o grau de manifestação da dificuldade determina a intensidade do apoio necessário, que poderá ser limitado, intermitente, extenso ou generalizado, mas que deverá ser centrado na resolução dos problemas ou dificuldades reais, manifestado no momento pela pessoa.

Nesta classificação virada para os apoios, qualquer diagnóstico deverá conter referências às áreas em que a pessoa se apresenta adaptada, a fim de minimizar a estigmatização, bem como ter em consideração a situação do meio. "Para identificar o perfil e a intensidade dos apoios requeridos é necessário analisar as exigências ambientais e os possíveis sistemas de apoio (por exemplo, pessoas, próteses e/ou adaptações do contexto) que podem suprir as carências existentes" (Alonso & Bermejo, 2001, p. 24).

Todos estes procedimentos carecem de cuidados redobrados quando se está a trabalhar com os grupos culturais minoritários, particularmente com crianças e jovens em situação de imigração recente e que têm DID. "Tal facto justifica-se na medida em que do ponto de vista prático, quando a ecologia sociocultural dos indivíduos é alterada isso obriga-os a utilizarem estratégias específicas para lidarem com a situação" (Coelho, 2000, p. 67). Neste caso o apoio na adaptação ao meio, incluindo a aprendizagem da língua, será o mais premente e necessário.

Na perspetiva em que nos temos vindo a situar, o conceito de apoio diz respeito a todos os recursos e estratégias que promovam os interesses das pessoas independentemente das suas capacidades, desde que estes contribuam para incrementar a sua independência e as capacite para acederem aos contextos de vida em comunidade, incluindo o do trabalho. Santos & Morato (2012) assinalam que estas novas perspetivas de trabalhar em torno do diagnóstico, visando os apoios a serem prestados às pessoas e não apenas para conhecer os seus défices, contribuirão para a planificação e implementação mais pertinente e direcionado às necessidades do indivíduo.

Enquanto se verificam estas tentativas para desenvolver novos conceitos relativamente às dificuldades de desenvolvimento, assiste-se, também, a mudanças na organização da educação das crianças e jovens que apresentam maiores limitações na participação das atividades, bem como ao aparecimento de novos métodos de trabalho, com vista a obter melhores resultados. Vieira & Pereira (2010) são de opinião que este desenvolvimento recebeu contributos particulares da psicologia do desenvolvimento e da psicologia da aprendizagem e do comportamento. Com base nas teorias formuladas nestas áreas, surgem os primeiros currículos funcionais para pessoas com DID, nos quais os objetivos a atingir aparecem hierarquizados, sendo dadas orientações para o seu desenvolvimento.

Entretanto, profissionais de diferentes formações passam a trabalhar na educação especial, contribuindo assim para o enriquecimento teórico e técnico deste quadro, apesar de, tal como referem Vieira & Pereira (2010), se ter mantido por algum tempo a tendência para esses conhecimentos serem utilizados individualmente, sem uma verdadeira interação.

> … merecem destaque os psicólogos educacionais, que faziam o diagnóstico mas se mantinham afastados da ação educativa, quando Warnock Report (1978) referia precisamente a necessidade de os psicólogos serem cada vez mais envolvidos em todo o processo educativo e apontava para a interpenetração dos processos de diagnóstico/avaliação e de ensino (Vieira & Pereira 2010, p. 24).

Ao longo da evolução deste processo, a tendência tem sido para que cada vez mais os técnicos responsáveis pelas respostas educativas adequadas a esta população as desenvolvam em interação permanente, potenciando desta forma os conhecimentos de todos, dentro dos princípios da escola inclusiva.

Em Portugal, a Lei de Bases do Sistema Educativo e os dispositivos legais dela decorrentes direcionados para a escolarização dos alunos com DID preveem a formação dessas equipas técnicas com vista a atingir aquele fim. Porém, na prática, a maioria das

escolas não dispõe dos recursos necessários que permitam um trabalho efetivamente multidisciplinar na perspetiva da escola para todos.

Assim, embora se disponha de um quadro legal defensor da escola inclusiva, onde todos os alunos, incluindo os que têm DID, devem usufruir de condições para desenvolverem as suas potencialidades até ao limite, na prática, as dificuldades de cada um estão longe de constituírem um desafio generalizado no trabalho comum de todos os elementos envolvidos no processo, tal como o previsto no estudo da literatura referido em páginas anteriores.

Esta falta de generalização fica a dever-se a vários fatores, entre eles a falta de equipas multidisciplinares, já referidas anteriormente, formação inicial e contínua de professores e de outros técnicos, incluindo os psicólogos, envolvimento parental de alguns alunos, políticas educativas de organização escolar e sobretudo à falta sensibilização das comunidades educativa para a mudança.

No nosso serviço quotidiano nas escolas continuamos a observar que as estratégias de ensino-aprendizagem desenvolvidas nas escolas de 2.º e 3.ºciclos para alunos com DID, salvo algumas exceções, não coincidem com os princípios subjacentes aos da escola para todos, independentemente da sua situação. A tendência é para que à medida que os alunos avançam na escolaridade sejam afastados dos seus pares progressivamente. Isto porque as suas dificuldades para aceder ao currículo escolar são cada vez mais acentuadas, pelo que no momento de desenhar o CEI são tidas em linha de conta as impossibilidades do aluno relativamente ao currículo comum e não as suas possibilidades reais de aprender com os pares, independentemente do nível de realização e abstração que possa atingir.

CAPÍTULO 3 – A PSICOLOGIA NA EDUCAÇÃO

3.1. Psicologia educacional e psicologia escolar: duas faces da mesma moeda

Feldman (2001) salienta que a psicologia é uma ciência que abarca um campo de atuação muito extenso, pelo que o trabalho dos psicólogos se diferencia por especialidades diversas. Nesta diferenciação, o autor refere-se a psicologias tais como *Psicologia clínica*, *Psicologia social*, *Psicologia organizacional e industrial*, *Psicologia intercultural*, entre outras. Quanto à *Psicologia educacional* e à *Psicologia escolar*, o autor diferencia-as entre si, no que diz respeito ao papel que reserva a cada uma, dentro do campo a que as circunscreve.

Para Feldam a psicologia educacional ocupa-se dos assuntos relacionados com os processos de ensino e aprendizagem e tratará, por exemplo, de temas como a interação professor-estudante. Por sua vez, a psicologia escolar é a área de especialidade vocacionada para proceder "à avaliação das crianças nos níveis pré-primário, primário e secundário que apresentam problemas académicos e problemas emocionais, e ao desenvolvimento de estratégias para resolver esses problemas" (Feldman, 2001, p. 9).

Bairrão (1984), ao tecer algumas considerações sobre os aspetos teóricos da psicologia da educação, salienta que "é do consenso geral que o tema fundamental e a prática profissional da psicologia educacional se centram no estudo do desenvolvimento e da educação dos seres humanos do nascimento à maturidade" (Bairrão, 1984, p.55). Para este autor, a psicologia educacional exige conhecimentos relacionados com outros ramos, tais como da psicologia do desenvolvimento, da psicologia social e da psicologia clínica, de modo a dominar os processos psicológicos básicos implicados na aprendizagem, tais como a perceção, a cognição, a memória e a motivação.

Sobre as ramificações ou especializações da psicologia, Bairrão (1984) salienta "Infelizmente (ou felizmente) a psicologia não avançou nos domínios teóricos o suficiente para dar um corpo epistemológico definido a cada especialidade, nem talvez isso seja conveniente. No entanto, historicamente algumas dessas distinções são pertinentes" (Bairrão, 1984, p. 55). No entanto, a prática da psicologia na escola será diferente da prática da mesma no hospital, no laboratório, na fábrica entre outros.

3.1.1. O aparecimento da psicologia escolar

Bairrão (1984) aponta o início da pré-história da psicologia escolar em França, e depois no mundo, com as investigações de Binet sobre os alunos que não se encontravam em condições de seguir o percurso escolar regular disponibilizado pelo ministério da educação pública, no início do século XX. Este trabalho visava medir a educabilidade das crianças e foi feito a partir da aplicação de uma escala padronizada tornando-se num "modelo de avaliação normativo, através da utilização do valor do quociente de inteligência (QI)" (Santos, 2010, p. 2).

Embora os resultados destes testes desde cedo suscitassem algumas críticas pelo seu efeito estigmatizante subjacente, ao darem a ideia de que o funcionamento intelectual do indivíduo era constituído por uma unidade isolada e imutável, a sua utilização, como instrumento único de avaliação, durou largos anos e originou uma ideia errada sobre a mudança do funcionamento intelectual das pessoas com défices intelectuais, constituindo também uma barreira à mudança de mentalidades e atitudes face à dificuldade nesta área.

No entanto, é de salientar que o papel de Binet não se cingiu apenas às medições psicométricas. Carita (2012) refere, entre outros feitos de Binet, a criação da Sociedade Livre para Estudo da Criança, em 1894, a publicação, de um artigo sobre a psicologia no ensino primário, em 1897, escrito em parceria com Vaschide, e a abertura do primeiro Laboratório Pedagógico e Psicológico, numa escola primária de Paris, em 1899. Sem dúvida, o trabalho mais conhecido de Binet é aquele que deu origem à criação das classes especiais destinadas aos alunos que não seguiam o curso escolar dito regular, privando-os assim de se desenvolver juntamente com os seus pares e que segundo Bairrão esteve na base do aparecimento da psicologia escolar. Podemos até considerar que a origem da profissão de psicólogo escolar se ficou a dever, em grande parte, à aplicação destes testes, uma vez que apenas os psicólogos os podiam aplicar (Farrel, 2006).

Porém, após alguns anos do aparecimento dos referidos testes, Wallon procurou dar outra visão da psicologia escolar em França. Para Wallon os psicólogos escolares deveriam favorecer uma pedagogia baseada no conhecimento que possuíam da criança, sendo para tal necessário conhecer as caraterísticas pessoais e sociais do seu comportamento. Só desta forma a psicologia escolar poderia servir a parte essencial da reforma democrática que se pretendia para o ensino. A grande diferença introduzida por Wallon, relativamente a Binet, segundo

Bairrão, é que para aquele autor "não compete à psicologia escolar calibrar as inteligências, estabelecendo normas estatísticas que mais não fazem, a maior parte das vezes, do que registar situações que a simples constatação implica" Bairrão (1984, p. 56). Assim, pretendia-se que os psicólogos em serviço nas escolas tivessem formação pedagógica. Este ponto de vista, à data, é também defendido no Reino Unido, onde o modelo de psicologia direcionada para a escola não se afasta muito do modelo francês. Ambos dão ênfase ao psicólogo-professor com experiência pedagógica que vá ao encontro dos problemas da instituição escolar (Bairrão, 1984).

Nesta perspetiva, em 1945, no Instituto de Psicologia de Paris, teve lugar uma primeira experiência de formação de psicólogos escolares, tendo os primeiros sido nomeados para algumas escolas primárias, em 1946. No ano seguinte, sob a supervisão de Wallon, um grupo começa a trabalhar em Paris. Segundo Carita (2012), com base no relatório Langevin-Wallon foi formalmente criada a profissão de psicólogo escolar em França, em 1947, com os objetivos seguintes:

a) Ajudar a adaptação recíproca da escola e do estudante;

b) Assegurar a despistagem e a ajuda das crianças portadoras de deficiência;

c) Estudar as consequências psicológicas dos métodos e programas pedagógicos.

Carita (2012) refere que por iniciativa de Monod, Diretor do Ensino Secundário, em 1948, foram criados os primeiros lugares de psicólogos escolares nos liceus parisienses, tendo o número de psicólogos aumentado de tal forma, que, em 1949, o seu impacto social lhe permitiu a realização da primeira Convenção Nacional de Psicólogos Escolares, que teve lugar em Sèvres.

3.1.2. Génese da psicologia escolar em Portugal

Na procura de um ponto de referência que marque a introdução da psicologia na educação em Portugal encontramos em Ó (2003) informações que podem ajudar a perceber a embriogénese da entrada das *ciências psi* na escola portuguesa, mais concretamente nos liceus, nas primeiras décadas do século XX. O processo está relacionado com a higiene

escolar e a criação da Inspeção Sanitária Escolar, em 1901. O médico escolar era a figura responsável pelas funções a serem exercidas naquele domínio.

Para o médico Sacadura (1908a), que teve uma colaboração ativa na Sanidade Escolar da altura:

> O médico escolar que queira cumprir os deveres do seu cargo, além dos vastos conhecimentos que tem de adquirir, tem de reagir contra uma força de inércia que mal se pode imaginar entre as autoridades escolares, pedagogos e famílias, e as suas prescrições irão sempre de encontro a apertos orçamentais invencíveis" (Sacadura, citado por Ó, 2003, p.403).

De acordo com Ó (2003), as competências exigidas ao médico quando chegou à escola, via Sanidade Escolar, faziam dele uma personagem inconfundível com qualquer outra que ali exercer-se funções e recorrendo a excerto de documentos produzidos por Sacadura, o autor salienta:

> Imponha-se que passasse a ser da responsabilidade do médico escolar "a escolha do terreno para a construção dos edifícios destinados a estabelecimentos de ensino, a sua orientação, a cubagem das salas de classe, a ventilação e arejamento, a quantidade e distribuição da luz, a cor a dar às paredes". A "altura" em que deviam ser "colocados os quadros parietais, a posição do quadro preto, a forma, a adaptação e distribuição dos bancos e das mesas", constituíam outros domínios sob a sua jurisdição, assim como "a atitude durante a leitura e escrita", a "ginástica e os jogos ao ar livre, os caracteres dos livros, etc." (1908a:8). A organização do horário era igualmente um problema cuja resolução era precisa a "colaboração do higienista e do pedagogo, do médico e do professor" (1908b:633). O contributo do médico-higienista não estava no entanto completo: ser-lhe-ia também necessário "acompanhar a criança no seu desenvolvimento físico, estudar os métodos e processos de ensino", para verificar como estes lhe deveriam ser ministrados… (Ó, 2003, p. 404).

A observação do aluno foi, segundo Ó, o domínio onde as reflexões de Sacadura melhor expressam as regras da governamentalidade que então se imponha, isto é, os alunos deveriam preparar-se para o seu autogoverno. Neste campo, preocupou-se com a criação de documentos que servissem de suporte às escolas de modo a que cada aluno fosse associado ao conjunto da população, defendendo assim a criação de uma verdadeira base de dados uniforme sobre os alunos dos liceus. Esses dados, depois de elaborados e interpretados, destinavam-se a fundamentar as teorias utilizadas e a criar leis e regras de atuação do higienista, leis e regras que posteriormente poderiam ser aplicadas à sua população pelos vários intervenientes, professores, pais e tutores. Neste campo, apesar de todos poderem exercer utilmente a sua ação, era ao médico que cumpria reunir e organizar a informação necessária.

Com o passar do tempo os campos de atuação do médico escolar foram sendo ampliados. As questões da sexualidade dos jovens foram também tema de reflexão por parte da corrente médico-psico-pedagógica nas primeiras décadas do século.

As normas para o recrutamento de médicos escolares foram fixadas, através do Decreto 19893, de 16 de junho de 1931, pelo então ministro Gustavo Cordeiro Ramos. No conjunto de itens que deveriam dar forma ao perfil do médico escolar consta o das "noções gerais de psicologia experimental. Como deve ser feita a intervenção médica na fiscalização dos exercícios escolares em ordem a defender a integridade física e psicológica dos alunos" (Ó, 2003, p. 442).

Segundo Ó (2003), o Decreto n.º 22752, de 28 de junho de 1932, sobre o concurso de provimento de médicos escolares, quando era ministro da instrução pública Cordeiro Ramos, constitui um documento jurídico muito importante quanto à assunção de uma visão *psi* do aluno.

> Se já na medida anterior se falava em psicologia experimental e na integridade psicológica, o entendimento que se fazia agora das funções da medicina escolar ia fundamentalmente no sentido da formação e desenvolvimento do carácter do escolar. O legislador deixara de se preocupar sobretudo com a proteção dos "males inerentes à sua constituição, à sua hereditariedade"; era preciso doravante que o médico se ocupasse "atentamente da higiene do espírito". Nestes termos, psicologia e moral passavam a ser vocábulos equivalentes, cobrindo a mesma realidade (Ó, 2003, p.443).

No momento em que a psicologia e a moral passaram a corresponder ao mesmo designo passou-se também a defender a formação integral do indivíduo, sendo das competências do médico escolar cuidar da higiene moral ou saúde da alma dos alunos. Este empreendimento visando a higiene moral, o equilíbrio do espírito e a saúde da alma em direção a uma educação integral começou a esboçar-se no pensamento de Sacadura desde a sua entrada para a Inspeção Sanitária Escolar, nos primeiros anos dos séculos XX, e onde se manteve até 1929. O Decreto n.º 22752, de 28 de junho de 1933, é o documento oficial, no qual se encontram expressos os traços de carácter que o aluno deveria apresentar para seu autogoverno, assente na racionalidade dos sentimentos. Desta forma, o médico tinha também o papel de educador, cuja missão era aumentar a resistência moral dos alunos e contribuir para o seu aperfeiçoamento. Para tal, para além das competências que anteriormente lhe eram exigidas, teria agora de passar a pôr em prática conhecimentos dos ramos da psicologia e da psiquiatria escolar.

Ó (2003), ao referir-se aos relatórios médicos da saúde escolar de então, salienta o seguinte:

> Neles já se podem ler expressões como "ação individual" e "resultados da ação terapêutica e psicológica", ficando estabelecido que ao médico cabia não apenas "dirigir o aluno, como sucedia com qualquer educador, mas igualmente "corrigir", "combater" e "disciplinar" sempre que descobrisse a deficiente formação da sua mente (Ó, 2003, p. 458).

Para conhecer a realidade mental dos alunos, os médicos da saúde escolar nos liceus recorriam a técnicas como a consulta, que se iniciava com uma conversa, seguindo-se uma observação psíquica mais profunda através de questionários muito elaborados e direcionados para esse fim, preenchidos no local. Também os testes para medir o QI dos alunos começaram a ser aplicados nos liceus na década de quarenta, do século passado, sendo estes aplicados em grande grupo. Para tal foram adotados testes coletivos ou testes de grupo. De acordo com Ó (2003), o teste mais utilizado pelos médicos, nos liceus, foi um teste desenvolvido por Ballard, dada a simplicidade de aplicação do mesmo. Desta forma, os médicos passaram a ter elementos que lhe permitiam *o governo* da população escolar e não só do indivíduo em si mesmo.

Na altura, os reformadores da educação defendiam a constituição de turmas homogéneas, pelo que a aplicação generalizada de testes de inteligência tornou-se uma forma científica para fundamentar tal opção, entendida como pedagogicamente vantajosa. Progressivamente, este domínio da medicina escolar nos liceus foi cedendo lugar a profissionais ligados ao Instituto de Orientação Profissional, dirigido pelo psicólogo Faria de Vasconcelos, desde a sua criação em 1925 até 1939, que por sua vez se preocupavam em aplicar testes que permitam que um dado indivíduo pudesse escolher uma profissão ou um grupo de profissões do seu agrado, tendo em conta as suas aptidões, as exigências dessa mesma profissão e as condições do mercado de trabalho. Como diz Ó (2003), esta prática permitia o estudo das aptidões do individuo para a realização de determinada atividade profissional e desta forma a seleção dos alunos à entrada do ensino secundário era feita de forma objetiva e com base no que era conveniente para cada um, não deixando, no entanto, de contribuir para a constituição de turmas de estudantes com características homogéneas. Tais mecanismos contribuíam taxativamente para a inclusão de uns e exclusão de outros com base nos resultados de mérito.

3.1.3. A psicologia escolar como campo autónomo em Portugal

Cruz et. al. (1984,) ao debruçarem-se sobre a psicologia e educação em Portugal, referem que o aparecimento da psicologia no nosso país como campo autónomo do saber faz parte de um passado recente e que as suas áreas de intervenção ainda não se encontram devidamente definidas, sendo "a separação ainda difusa entre clínicos, psicopedagogos, psicólogos escolares e psicólogos educacionais" (Cruz et. al. 1984, p. 5).

No entanto, sobre a intervenção da psicologia na educação, os autores escrevem que as práticas se encontram em alteração progressiva, visando um novo modelo de atuação do psicólogo nos vários níveis de ensino. Referem que se assiste à passagem de um modelo em que o psicólogo ia à escola exclusivamente passar testes psicológicos para um modelo de intervenção mais alargada, visando a promoção integral dos alunos, com os contributos de outros agentes educativos.

No entanto, de acordo com Cruz et. al. (1984), a intervenção dos psicólogos em contexto educativo, seguindo abordagens orientadas para a educação, ilustrativas da nova prática, começou por ser desenvolvida em algumas instituições vocacionadas para o atendimento de crianças e jovens com limitações, tais como os Centros de Educação Especial (CEE) e Cooperativas de Educação e Reabilitação de Cidadãos Inadaptados (CERCI), e associada a projetos de inovação pedagógica, com vista a resolver problemas, onde a comunidade participa nessa resolução. Progressivamente, o psicólogo deverá mudar a perspetiva meramente psicotécnica com que até aqui era encarado, devido a ser chamado apenas a participar nos casos problemáticos, e passar a desempenhar o papel de elemento "catalisador da reestruturação do sistema de relações interpessoais entre todos os que integram a comunidade educativa" (Cruz et. al., 1987, p. 8).

Na linha da promoção integral do aluno nas escolas públicas, preparatórias e secundárias, Carita (2012) refere que os primeiros passos no sentido de nelas introduzir a psicologia foram dados em 1972, com a criação dos Gabinetes de Orientação Escolar, tendo estes por missão o desenvolvimento de atividades de orientação escolar e profissional, de forma articulada com essa tal finalidade: o desenvolvimento integral dos estudantes. O trabalho era realizado essencialmente por professores peritos de orientação, mais tarde designados por conselheiros de orientação. Tais peritos, apesar de não serem psicólogos, tinham formação especializada para desempenhar as tarefas inerentes à sua atividade. A

especialização em orientação escolar era ministrada pelo Instituto de Orientação Escolar e Profissional, a mesma tinha a duração de dois anos de formação e um de estágio obrigatório, e apenas podia ser frequentada por professores licenciados com experiência pedagógica (Carita, 2012). Com a extinção do Instituto, esta especialização deixou de se realizar, dando início a uma lenta extinção deste grupo de profissionais, restando atualmente muito poucos, estando alguns deles já próximo da aposentação. De salientar que a sua "carreira" não chegou a ser regulamentada.

A autora descreve outro momento importante para a integração da atividade da psicologia nas escolas, sendo esta relacionada com a contratação de psicólogos para acompanharem os cursos técnico-profissionais e seus alunos, criados em 1984. Esta iniciativa influenciou, de alguma forma, a entrada dos psicólogos nas escolas portuguesas. Relativamente aos primeiros anos de escolaridade, Carita (2012) refere que a psicologia escolar teve aí alguma expressão através do Programa Internacional de Promoção do Sucesso Educativo (PIPSE) introduzido por uma Resolução do Conselho de Ministro, de 10 de dezembro de 1987. No entanto, nas ações prioritárias do programa não se encontra definido o papel do psicólogo. Por outro lado, a falta de avaliação do dito programa também não permitiu identificar tal intervenção. "Assim sendo, parece estar por esclarecer de que modo contribuiu efetivamente esta experiência para a consolidação e alargamento da identidade dos psicólogos que atuam no contexto escolar, para além das fronteiras da orientação escolar" (Carita, p. 51).

3.2. Serviço de psicologia e orientação

Em Portugal, os Serviços de Psicologia e Orientação (SPO) constituem a primeira estrutura organizada relativamente à presença dos psicólogos nas escolas. Estes serviços foram criados através do Decreto-Lei nº 190/91, de 17 de maio, em conformidade com artigo 26º da Lei de Bases do Sistema Educativo, publicada em 1986 (Lei n.º46/86 de 14 de outubro). O diploma visa dotar o sistema educativo das estruturas especializadas de orientação educativa necessárias, que assegurem a realização das ações de apoio psicológico e de orientação escolar e profissionais previstas na Lei de Bases, inseridas na rede escolar.

Os SPO aparecem como estrutura de orientação, tendo como função acompanhar o aluno ao longo do percurso escolar, contribuir para identificar os seus interesses e aptidões e intervir em áreas de dificuldade que possam surgir na situação de ensino-aprendizagem, assim como facilitar o desenvolvimento da sua identidade pessoal e a construção do seu próprio projeto de vida.

No preâmbulo do decreto-lei que cria os SPO salienta-se que a melhoria da qualidade da educação é um objetivo essencial da reforma do sistema educativo em curso; que a concretização desta implica que se conjuguem diferentes fatores que diretamente condicionam a qualidade do sistema, como sejam a formação dos recursos humanos envolvidos na ação educativa, os meios técnicos e os recursos especializados de apoio que o sistema possa dispor de forma acessível e generalizada.

Neste diploma, atendendo aos diferentes níveis de educação e ensino não superior, está previsto que a organização dos serviços se faça de acordo com um, entre dois modelos possíveis, distinguindo-se entre si pela adequação das competências ao nível em que se inserem. Para a educação pré-escolar e do 1.º e 2.º ciclos do ensino básico está previsto que o modelo de intervenção dominantemente seja o psicopedagógico. Para o 3.º ciclo do ensino básico e ensino secundário, o modelo a seguir por estes serviços inclui também a vertente de orientação escolar e profissional.

A criação dos SPO é apontada como sendo um fator de inovação que irá contribuir para a promoção da igualdade de oportunidades, tendo em vista o sucesso educativo de todos, e também para a aproximação entre a família, a escola e o mundo de atividades profissionais, estando inerente a melhoria da rede de relações recíprocas indispensáveis ao desenvolvimento pessoal, interpessoal e comunitário no contexto escolar nacional.

De acordo com o previsto no Decreto-Lei n.º 190/91, de 17 de maio, cada escola ou área escolar, de acordo com as necessidades e disponibilidades, deverá contar com a colaboração de outros técnicos, para além dos que constituem a equipa permanente, de modo a que a dinâmica interdisciplinar possa congregar a colaboração de outros serviços da comunidade.

Tendo em conta o ponto dois do artigo 2.º do decreto acima referido, estes serviços deverão atuar em estreita articulação com outros que, de algum modo, constituem apoios educativos dos previstos no capítulo III da Lei de Bases do Sistema Educativo, dedicado aos apoios e complementos educativos. Entre estes apoios encontram-se os apoios a alunos com

necessidades escolares específicas, os de ação social escolar e os de apoio de saúde escolar, designações correntes nessa altura.

No ponto dois do artigo 3.° do Decreto-Lei em análise são definidas as atribuições dos serviços criados, que são as seguintes:

> a) Contribuir para o desenvolvimento integral dos alunos e para a construção da sua identidade pessoal;
>
> b) Apoiar os alunos no seu processo de aprendizagem e de integração no sistema de relações interpessoais da comunidade escolar;
>
> c) Prestar apoio de natureza psicológica e psicopedagógica a alunos, professores, pais e encarregados de educação, no contexto das actividades educativas, tendo em vista o sucesso escolar, a efetiva igualdade de oportunidades e a adequação das respostas educativas;
>
> d) Assegurar, em colaboração com outros serviços competentes, designadamente os de educação especial, a deteção de alunos com necessidades especiais, a avaliação da sua situação e o estudo das intervenções adequadas;
>
> e) Contribuir, em conjunto com as actividades desenvolvidas no âmbito das áreas curriculares, dos complementos educativos e das outras componentes educativas não escolares, para a identificação dos interesses e aptidões dos alunos de acordo com o seu desenvolvimento global e nível etário;
>
> f) Promover actividades específicas de informação escolar e profissional, susceptíveis de ajudar os alunos a situarem-se perante as oportunidades disponíveis, tanto no domínio dos estudos e formações como no das actividades profissionais, favorecendo a indispensável articulação entre a escola e o mundo do trabalho;
>
> g) Desenvolver acções de aconselhamento psicossocial e vocacional dos alunos, apoiando o processo de escolha e o planeamento de carreiras;
>
> h) Colaborar em experiências pedagógicas e em acções de formação de professores, bem como realizar e promover a investigação nas áreas da sua especialidade. (ponto dois do artigo 3.º do Decreto-Lei n.º 190/91, de 17 de maio).

No mesmo dispositivo legal, as competências do psicólogo encontram-se definidas no artigo 6º, pontos 3, 4 e 5. A ação abrange três domínios: apoio psicopedagógico; apoio ao desenvolvimento do sistema de relações da comunidade educativa: orientação escolar e profissional dos alunos, exercendo um conjunto de competências em cada uma deles, tal como apresentamos de seguida.

- **Competências estipuladas por lei ao nível do apoio psicopedagógico**

> a) Colaborar com os educadores e professores, prestando apoio psicopedagógico às atividades educativas;
>
> b) Identificar e analisar as causas de insucesso escolar e propor as medidas tendentes à sua eliminação;

c) Proceder à avaliação global de situações relacionadas com problemas de desenvolvimento, com dificuldades de aprendizagem, com competências e potencialidades específicas e prestar o apoio psicopedagógico mais adequado;

d) Elaborar os planos educativos individuais, ouvidos os restantes intervenientes no processo educativo, e acompanhar as situações de colocação dos alunos em regime educativo especial;

e) Articular modalidades de complemento pedagógico de compensação educativa e de educação especial tendo em vista, tanto a individualização do ensino e a organização de grupos de alunos, como a adequação de currículos e de programas;

f) Propor, de acordo com os pais e em colaboração com os serviços competentes, o encaminhamento de alunos com necessidades especiais para modalidades adequadas de resposta.

- **Competências estipuladas por lei ao nível do apoio ao desenvolvimento do sistema de relações da comunidade educativa**

a) Colaborar, na sua área de especialidade, com os órgãos de direção, administração e gestão da escola em que se inserem;

b) Colaborar em todas as ações comunitárias destinadas a eliminar e prevenir a fuga à escolaridade obrigatória, o abandono precoce e o absentismo sistemático;

c) Articular a sua ação com outros serviços especializados, nomeadamente das áreas da saúde e da Segurança Social, de modo a contribuir para o correto diagnóstico e avaliação sócio-médico-educativa de crianças e jovens com necessidades especiais e planear as medidas de intervenção mais adequadas;

d) Estabelecer articulações com outros serviços de apoio socioeducativo necessários ao desenvolvimento de planos educativos individuais;

e) Colaborar em ações de formação e participar na realização de experiências pedagógicas;

f) Colaborar, na sua área de especialidade, com professores, pais ou encarregados de educação e outros agentes educativos, na perspetiva
do seu acompanhamento psicossocial;

g) Propor a celebração de protocolos com diferentes serviços, empresas e outros agentes comunitários a nível local;

h) Na educação pré-escolar e nos 1.° e 2.° Ciclos do ensino básico[1], desenvolver ações de informação e sensibilização dos pais e encarregados de educação e da comunidade em geral no que respeita às condicionantes do desenvolvimento e da aprendizagem.

- **Competências designadas na lei ao nível da orientação escolar e profissional**

a) Apoiar os alunos no processo de desenvolvimento da sua identidade pessoal e do seu projeto de vida;

[1] Esta psicóloga trabalha na escola sede do agrupamento onde se lecionam apenas 2.º e 3.º Ciclos, pelo que não desenvolve atividades relacionadas com educação pré-escolar e 1.° Ciclo.

> b) Planear e executar atividades de orientação escolar e profissional, nomeadamente através de programas a desenvolver com grupos de alunos ao longo do ano letivo, e de apoio individual ao seu processo de escolha;
>
> c) Realizar ações de informação escolar e profissional sob modalidades diversas, garantindo a participação ativa dos alunos na exploração das técnicas e materiais utilizados;
>
> d) Colaborar na planificação e acompanhamento de visitas de estudo, experiências de trabalho, estágios e outras formas de contacto dos alunos com o meio e o mundo das atividades profissionais;
>
> e) Colaborar com outros serviços, designadamente do Instituto do Emprego e Formação Profissional, na organização de programas de informação e orientação profissional;
>
> f) Desenvolver ações de informação e sensibilização dos pais e da comunidade em geral no que respeita à problemática que as opções escolares e profissionais envolvem.

Na sequência da definição deste serviço ficou em aberto a criação da carreira de psicólogo, o que só se verificou seis anos depois, através do Decreto-Lei n.º 300/97, de 31 de outubro.

Como podemos constatar, de acordo com o Decreto-Lei n.º 190/91, de 17 de maio, sobre as NEE dos alunos, cabia aos SPO, em colaboração com os serviços de educação especial e outros, detetá-las**,** avaliar cada situação concreta e estudar as intervenções adequadas a serem feitas.

No âmbito da educação especial, era também da responsabilidade dos SPO a elaboração dos planos educativos individuais dos alunos com necessidades educativas especiais, o que deveria ser feito tendo em conta o parecer dos restantes intervenientes nos respetivos processos educativos. Cabia ainda aos SPO acompanhar as situações de colocação dos alunos em regime educativo especial, quando tal se considerasse necessário.

Na organização dos serviços, à data, prevê-se a formação de uma equipa técnica própria para cada área de atuação, abrangendo a escola ou a área escolar em que cada SPO se encontra sediado. Essas equipas, de acordo com o ponto um do artigo 8º do Decreto-Lei n.º 300/97, de 31 de outubro, são constituídas por um número de elementos variável, a definir por despacho do Ministro da Educação, podendo ter a seguinte composição:

> a) Psicólogos;
>
> b) Na educação pré-escolar e no 1.º e 2.º ciclo do ensino básico, docentes habilitados com curso de especialização adequado, designados «especialistas de apoio educativo»;
>
> c) No 3.º ciclo do ensino básico e no ensino secundário, docentes habilitados com curso de especialização em orientação escolar e profissional, designados «conselheiros de orientação»;

> d) Técnicos de serviço social (ponto um do artigo 8º do Decreto-Lei n.º 190/91, de 17 de maio).

Ainda de acordo com o mesmo artigo, para além dos elementos atrás mencionados, podem desempenhar funções nos SPO docentes com formação e experiência adequadas ao desenvolvimento das atividades específicas de cada serviço, sendo estes designados pelo órgão de administração e gestão da área escolar ou escola onde os serviços se inserem.

OS SPO ao serem criados ficaram sediados em escolas secundárias que à data recebiam alunos a partir do 9º ano, muito embora o seu âmbito de atuação pudesse ir para além da escola sede.

Leitão et. al. (2001) referem a coexistência de três modelos de organização da rede dos SPO e apresentam a caracterização de cada um dos mesmos em termos organizacionais:

> **Modelo 1**
>
> - Caracterizado pela atuação exclusiva dos SPO num único estabelecimento de ensino, a escola sede;
>
> **Modelo 2**
>
> - Caracterizado pela atuação numa escola sede e pela expensão da atuação a uma área de influência constituída por várias escolas do mesmo nível de ensino do da escola sede (área de influência horizontal);
>
> **Modelo 3**
>
> - Caraterizado pela atuação numa escola sede e em outras escolas de níveis de ensino distintos do da escola sede (área de influência vertical) (Leitão et al., 2001, p.29).

Na prática o modelo que mais se afirmou foi o Modelo 1, seguindo-se o Modelo 3. O Modelo 2 quase não tem expressividade. No estudo em referência, os autores ilustram a representatividade dos três modelos de organização dos SPO na então Direção Regional Educativa do Centro (DREC). O Modelo 3 representa 50.0% dos lugares existentes, o Modelo1 45.3% e o Modelo 2 4.7%. Este último, apesar de praticamente insignificante, as suas áreas de influência são muito desequilibradas, podendo abarcar uma única escola para além da sede, num dos seus extremos, até quarenta e seis escolas para além da escola sede, no outro extremo. As diferenças de modelos de organização levam a que também as responsabilidades profissionais dos psicólogos sejam diferentes, bem como o tempo que conseguem dedicar às atividades que lhe são inerentes e que lhe são solicitadas em contexto de trabalho, tal como este estudo o demonstra.

> Relativamente às *atividades* que tendem a ser solicitadas aos psicólogos, quer nas escolas sede, quer nas escolas das áreas de influência, estas não são uniformes. De facto, enquanto as *escolas sede* tendem a privilegiar a solicitação de ações de tipo remediativo (e.g., dar apoio psicológico e psicopedagógico a grupos de alunos especificados (95,2% e 87,1%, respetivamente); avaliações de alunos com necessidades educativas especiais (77,4%); ações de aconselhamento pessoal (79,1%), as escolas na área de influência valorizam predominantemente as ações de carácter preventivo (e.g., participar em experiências pedagógicas, projetos de investigação e formação pessoal (82,9%), bem como a definição de medidas visando a melhoria das relações escola-meio envolvente (82,9%), colaborar no levantamento de necessidades educativas e propor ações de prevenção e medidas educativas adequadas (74,3%); participar e/ou conhecer e implementar procedimentos de orientação educativa para a população escolar (71,4%) (Leitão et al., 2001, p. 38).

QUADRO N.º 3 – Distribuição dos psicólogos pelos modelos de organização dos SPO

	Modelo 1		Modelo 2			Modelo 3		
Distrito	Psicólogo	Escola sede	Psicólogo	Escola sede	Escola Área de influência	Psicólogo	Escola sede	Escola Área de influência
Aveiro	13	13	2[3]	2	51	10	9	32
Castelo Branco[4]	4	4[5]	1	1	1	9	9	11
Coimbra	21[6]	19	2	2	0	11[6]	10	0
Guarda	4	4	0[7]	1	1	8	8	33
Leiria	8[8]	7	0	0	0	9	8	20
Viseu	10	8	0	0	0	12	12	93[9]
Total	60	55	5	6	52	59	56	189

Fonte: Leitão et al., 2001, p. 33.

[3] Um psicólogo colocado num TEIP (*e.g*., Anadia) tem a seu cargo, para além da escola sede, 47 escolas EB1 na sua área de influência.

[4] À data do inquérito existiam quatro sedes de SPO sem psicólogo: EB23/S de Proença-a-Nova; EB 23 do Paúl desde o ano letivo de 1997/1998; ES Campos de Melo, na Covilhã; ES António Faria de Vasconcelos, em Castelo Branco.

[5] O SPO da ES Frei Heitor Pinto, na Covilhã, apenas tem um professor perito e não tem psicólogo.

[6] Embora constem da rede de SPO do Concelho de Coimbra, quatro dos psicólogos encontram-se deslocados nos serviços centrais da DREC.

[7] Neste caso, assinala-se apenas a existência de um professor perito.

[8] Embora a ES de Pombal possua dois psicólogos atribuídos, um deles encontra-se em situação prolongada de licença sem vencimento.

[9] O psicólogo colocado na sede de SPO da EB2 de Tondela tem a seu cargo uma área de influência que inclui cinquenta e oito escolas EB1.

O quadro N.º 3, atrás exposto, permite-nos visualizar facilmente as disparidades existentes no que diz respeito à distribuição dos psicólogos pelas escolas. Basta atentarmos na observação das notas 3 e 9 para facilmente perceber que é impossível que os alunos que frequentam o ensino básico e a educação pré-escolar possam beneficiar de tais serviços na verdadeira acessão do termo. Apenas pontualmente as escolas destes níveis de ensino e educação têm contado com a colaboração de psicólogo nas suas equipas de trabalho. Este facto é a prova de que a letra da lei nem sempre se faz refletir na prática. Por exemplo, Os artigos 14.º e 22º, do Decreto-Lei n.º 319/91, de 23 de agosto implicam a presença do psicólogo no processo do aluno com NEE. Ora nós sabemos que as NEE dos alunos, salvo raríssimas exceções, são ou deveriam ser detetadas logo nos seus primeiros anos de idade, por vezes ainda mesmo antes de iniciarem a sua escolaridade. O facto de não haver psicólogos nas escolas onde é ministrado o ensino básico e a educação pré-escolar, faz com que no processo educativo de muitos desses alunos não exista qualquer contributo da área da psicologia, ao contrário do que é apontado em lei.

Esta prática, que ainda persiste, constitui um paradoxo, na medida em que é nos primeiros anos de escolaridade que os alunos mais precisam de fortalecer as suas estruturas de desenvolvimento, onde a colaboração de uma equipa educativa multidisciplinar no respetivo processo será, sem dúvida, uma mais-valia. Por outro lado, é sabido, que até à publicação da Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto, que estabelece o regime da escolaridade obrigatória para doze anos e reafirma a consagração da universalidade da educação pré-escolar para as crianças a partir dos cinco anos de idade, poucos alunos com NEE entravam para o ensino secundário, em cujas escolas se encontram sediados os SPO.

O Despacho Conjunto n.º 105/97, de 1 de julho, ao fazer o enquadramento dos apoios educativos, numa perspetiva de inclusão, reafirmava que as medidas a serem tomadas deviam constituir uma resposta articulada e integrada aos problemas e necessidades sentidas nas escolas, pelo que os recursos necessários ao desenvolvimento de uma educação de qualidade para todos se deveriam centrar no interior das mesmas, independentemente do seu nível de ensino, o que não tem sido possível observar, considerando que o psicólogo faz parte desses recursos.

Constata-se, assim, que os Serviços de Psicologia e Orientação criados através do Decreto-Lei n.º 190/91, de 17 de maio, com os quais se pretendia dar resposta aos problemas emergentes nas escolas, dotando-as com recursos humanos especializados, não conseguem

servir o propósito para que foram criados, devido à discrepância existente entre os documentos normativos e aquilo que na realidade foi sendo posto em prática.

A falta do recurso que temos vindo a apontar acontece pela ausência de uma verdadeira gestão das necessidades, na medida em que esta é uma área onde desde há muito existem profissionais disponíveis para ocupar tais funções, e de como tão mal tem sido tratada a carreira de psicólogo, criada pelo Decreto-Lei n.º 300/97, de 31 de outubro. Embora toda a legislação existente reconheça que a psicologia tem um papel indispensável nas escolas, o último concurso de admissão de psicólogos para a carreira no Ministério da Educação realizou-se em 1997, ano em que a carreira foi criada.

Atualmente os quadros do Ministério da Educação contam com cerca de quatrocentos psicólogos efetivos, a trabalhar nas escolas, o que corresponde a um rácio de um psicólogo por milhares de alunos, apesar das recomendações nacionais e internacionais serem de um psicólogo por quatrocentos alunos (Sindicato dos psicólogos, 2010). Paralelamente a este quadro, é de referir que desde 2007, ao abrigo do Decreto-Lei n.º 35/2007, de 15 de fevereiro, e da Lei n.º 23/2004, de 22 de junho, algumas escolas que se propõem desenvolver projetos de combate ao insucesso escolar, têm sido autorizadas a contratar psicólogos para integrarem as equipas de trabalho. Trata-se dos territórios educativos de intervenção prioritária (TEP). Neste caso os psicólogos cumprem contratos a termo, na categoria de professor, de acordo com o estatuto da carreira docente, muito embora as suas habilitações não se enquadrem nas exigidas para a docência.

De salientar também outra situação que se verifica atualmente nas escolas portuguesas relativamente à presença de alguns psicólogos que nelas trabalham com vínculo precário. Estes psicólogos são colocados através dos centros de recursos para a inclusão, ao abrigo da Portaria nº 1102/97, de 3 de novembro.

Verifica-se, assim, que embora dispondo de dispositivos legais aparentemente adequados quanto à natureza dos recursos necessários para promover uma educação de qualidade para todos, com sucesso ao longo da escolaridade prevista e sem absentismo ou abandono escolar, a escola portuguesa, na prática, continua a não reunir as condições previstas na lei para esse fim. Basta recordar que os SPO não chegaram a ser generalizados, pelo que apenas uma parte restrita da população beneficia de tais serviços, sendo estes muitas vezes em proporções reduzidas, dado o rácio psicólogo/aluno.

3.3. O papel do psicólogo no paradigma da escola inclusiva

A emergência da escola para todos implica alterações no modo de funcionamento da organização escolar e das práticas educativas, bem como a revisão dos papéis e funções de alguns técnicos especializados a trabalhar na área da educação. Entre estes, referimo-nos ao psicólogo que, nesta perspetiva, em contexto educativo, a sua postura deverá ser de um elemento colaborativo no seio das equipas de trabalho que se pretendem multidisciplinares, dando o seu contributo na procura das respostas mais adequadas às necessidades detetadas junto de todos os que interferem no processo educativo dos alunos.

Segundo Hick (2000), o paradigma da escola inclusiva oferece aos psicólogos educacionais, enquanto grupo profissional, desafios que ao serem aceites, trarão, certamente, contributos valiosos para a concetualização e eficácia da educação na perspetiva que esta se impõe – Educação para todos.

> Se os psicólogos educacionais não quiserem aceitar o desafio e mostrarem de que forma podem contribuir para o desenvolvimento de práticas inclusivas, correm seriamente o risco de se tornarem uma figura irrelevante para as crianças do próximo século (Hick, 2000, citado por Morgado, 2010, p. 365).

Vários autores que abordam a inclusão social e a educação inclusiva (Glat, 1999; Correia, 2001; Crippa, 2008; Miranda, 2001; Morgado, 2010), ao referirem os recursos humanos necessários para o desenvolvimento deste processo consideram o psicólogo um elemento imprescindível, no conjunto dos técnicos responsáveis pelas respostas a serem dadas pelas escolas, para que estas correspondam adequadamente a cada caso.

Correia (2001) considera que o papel dos professores e demais profissionais da educação precisa de ser repensado de modo a tornar a docência muito mais assistida, não só pelo professor de educação especial, como pelo psicólogo escolar. Estes profissionais devem trabalhar mais diretamente com o professor da turma, dentro ou fora da sala da classe. O autor considera que a área da psicologia tem andado muito arredada das escolas, mas que o psicólogo, não sendo o único, é um elemento essencial no processo educativo dos alunos com NEE.

Para Correia (2001) os alunos que mais precisam da intervenção são os que apresentam maiores dificuldades intelectuais e de desenvolvimento ou perturbações emocionais "claro que também o psicólogo precisará de formação específica nesse sentido,

caso contrário continuará a passar receitas, como muitas vezes é o caso" (p. 130). A prestação deste profissional deverá ter por base o pressuposto anterior e ser exercida em colaboração com todos os outros profissionais da escola. Assim, o psicólogo deverá desenvolver a sua atividade como mais um elemento da equipa de trabalho, e não como um técnico especializado que exerce a sua função individualmente.

O papel do psicólogo escolar no âmbito da educação inclusiva é abordado por Morgado (2010) com base na análise de um largo conjunto de autores. Neste trabalho é referido um estudo feito por Farrel, Jimerson, Kalambouka e Benoit, em 2005, baseado na perceção que os professores têm sobre o papel do psicólogo educacional, que abrangeu oito países, não identificados no respetivo trabalho, mas onde se refere que não inclui Portugal. No seu estudo, os autores concluem que a principal tarefa do psicólogo, esperada pelos professores, é a identificação dos alunos com NEE e seu encaminhamento para as escolas de ensino especial, para aí continuarem os seus percursos.

Ainda sobre as perceções do papel do psicólogo nas escolas, Morgado (2010) refere que nos Estados Unidos, um trabalho realizado sobre a temática, em 2004, envolvendo os órgãos administrativos de vários estabelecimentos de ensino, revela que as suas perceções vão na linha das apresentadas no estudo anterior, sendo ainda mais a favor da separação dos alunos.

Estas perspetivas encontram-se, de certo modo, relacionadas com a história do envolvimento da psicologia na educação. Basta recuarmos até 1905 data em que Alfred Binet se torna conhecido através dos testes de inteligência ou teste de QI.

Nos anos que se seguiram, os psicólogos escolares tiveram como função principal a aplicação destes testes. Os resultados obtidos pelos alunos legitimavam o seu encaminhamento para o ensino paralelo, proporcionado nas escolas de ensino especial.

A formação dos psicólogos ao longo do seu percurso tem influenciado o modelo de intervenção percecionado. O foco foi sempre colocado na perspetiva individual, pelo que, apoiados em instrumentos que permitem explorar as diferenças entre os indivíduos (QI) e encontrar explicação para as suas dificuldades em aprender, o trabalho dos psicólogos escolares tem servido para legitimar a vontade daqueles que ao longo dos tempos defendem um sistema de ensino paralelo.

Porém, o paradigma de escola inclusiva que se impõe não deixa de fora qualquer dos elementos que de alguma forma já intervinham com os alunos. No caso do psicólogo, tal

como o professor de educação especial e outros, o que se espera é uma nova visão da sua profissionalidade, sendo para isso necessário adequar a formação inicial e contínua destes profissionais, tal como acontece com os outros professores e outros técnicos (Miranda, 2001; Morgado, 2010).

Morgado (2010), baseando-se em diversos autores (Dyson & Millward, 1997; Farrel & Ainscow, 2002; Kluth, 2005; Reschly, 2000), salienta que a ineficácia do sistema paralelo de educação segregada está comprovada e que apesar dos testes psicométricos terem sido úteis para o desenvolvimento da profissão de psicólogo que, com base nos mesmos, legitimava essa segregação, é necessário alterar tais práticas. Pois, atualmente existem outros recursos que no seu entender deverão ser envolvidos no processo de ensino e de aprendizagem dos alunos com dificuldades.

A perspetiva inclusiva implica que a psicologia escolar amplie os tópicos que serviram de base ao seu desenvolvimento histórico até ao momento, intimamente ligado a crianças com NEE, numa primeira fase, ao que foi adicionada a orientação escolar e profissional numa segunda fase. Atualmente, à psicologia escolar impõem-se tópicos tais como gestão de sala de aula, desenvolvimento social, estratégias de aprendizagem, relação professor-aluno, motivação para aprender, aprendizagem cooperativa, aprender a ler, desenvolvimento da linguagem escrita, desenvolvimento de competências sociais, em caso específicos de alunos com maiores dificuldades, como seja o caso de alunos com DID, entre outros. Esta nova maneira de ver a educação implica repensar as práticas educativas assim como a redefinição do papel do psicólogo da educação.

Correia (2001), relacionando as práticas educativas com a inclusão de alunos com NEE em turmas regulares, é de opinião de que se deve reconsiderar todos os aspetos do processo de ensino-aprendizagem, desde "a forma como interagem os professores, outros profissionais da educação, pais e alunos, até à forma como as atividades de gestão, administração e logística se processam" (p. 130).

As práticas educativas na perspetiva inclusiva implicam uma maior diversidade de recursos, principalmente humanos, e uma boa racionalização dos mesmos. O psicólogo é um desses recursos. Porém, são necessários outros, que conjuntamente com os professores formem equipas, integrando múltiplos saberes, que permitam dar respostas adequadas e atempadas a todos os alunos, sem exceção.

O psicólogo é um elemento imprescindível na equipa, embora possa ser necessário redefinir o seu papel de modo a melhor colaborar nas questões relacionadas com o desenvolvimento humano, nas dimensões que dizem respeito à sua inclusão nos diferentes contextos da sociedade.

Farrell (2006), no estudo que faz sobre os problemas e possibilidades do desenvolvimento de práticas inclusivas por parte dos psicólogos escolares, situando-se particularmente no Reino Unido, refere que nos últimos anos se tem observado esforço por parte dos psicólogos escolares para que o seu trabalho contribua para a inclusão. O autor salienta como exemplo desse esforço o seguinte:

a) A existência de um grupo, de âmbito nacional, designado por Educational Psychologists for Inclusion, que se reúne com alguma regularidade para discutir as questões mais recentes relacionadas com a temática;

b) Os trabalhos do colóquio anual da International School Psychology Association, realizado em 2002, indicam formas ricas e variadas nas quais os psicólogos escolares podem apoiar o desenvolvimento das suas práticas, no sentido de as tornarem mais inclusivas;

c) Refere que algumas associações profissionais representativas dos psicólogos escolares, quer no Reino Unido quer fora, também se encontram empenhadas em promover a inclusão.

Entre tais associações, em Inglaterra, Farrell (2006) destaca a Associação de Psicólogos de Educacionais, uma das associações profissionais que presta assessoria ao governo, autoridades locais e psicólogos escolares sobre o desenvolvimento desta profissão, fornecendo orientações escritas aos seus membros sobre formas de promover a inclusão. Nos Estados Unidos da América, Farrell (2006) aponta estratégias semelhantes às referidas anteriormente, desenvolvidas pela Associação Nacional de Psicólogos Escolares, em 1999. Salienta que esta associação enfatiza seu apoio contínuo ao desenvolvimento de programas que promovam a inclusão de todas as crianças e jovens e proporciona orientação aos colegas de profissão sobre o desenvolvimento da educação inclusiva, tendo ainda em conta os alunos em situação de deficiência.

Os exemplos atrás apontados revelam que os psicólogos começam a ter ao seu dispor informação e instrumentos disponíveis para mais facilmente puderem ajustar a sua prática aos princípios subjacentes a uma educação inclusiva.

Porém, tal como acontece com os professores e outros profissionais com responsabilidades na educação, nem sempre as propostas de trabalho para alterarem as suas práticas são aceites e adotadas, acontecendo o mesmo com as propostas que surgem para tornar as escolas mais inclusivas. Trata-se de um processo em que os diferentes atores não assumem o seu papel na mudança com a mesma perseverança, quer do ponto de vista de um contexto específico a nível local quer numa perspetiva mais alargada a nível nacional.

No estudo que temos vindo a abordar, Farrell (2006) embora coloque em relevo os esforços já realizados para que os psicólogos escolares contribuam para a inclusão, refere também resultados de outras pesquisas atuais em que as evidências não são tão positivas. Relativamente a estas, já aludimos à investigação realizada pelo autor de parceria com Jimerson, Kalambouka e Benoit, em 2005, sendo de referir também que Farrell (2006), volta a abordar o tema e dá como exemplo uma pesquisa sobre a prática da psicologia da educação em dez países diferentes, realizada por Jimerson, Graydon, Farrell, Kikas, Hatzichristou, Boce & Bashi, em 2004.

Tal como no trabalho semelhante referido em páginas anteriores, não é mencionado em que países o estudo se realizou, mas os resultados apresentados indicam que o papel fundamental dos psicólogos escolares nesses países continua a ser a avaliação de crianças e jovens com NEE e recomendações para que estas sejam colocadas em situações especiais que implicam a sua segregação. O autor refere ainda que ao longo dos últimos vinte anos outros estudo realizados nos Estados Unidos da Améria e Reino Unido, envolvendo as perceções dos professores sobre o papel do psicólogo escolar, mostram que a avaliação de crianças e jovens com NEE e recomendações para que estas sejam colocadas em situações especiais de educação é o papel mais evidenciado.

A perpetuar-se tal prática o trabalho desses psicólogos escolares em nada ajudará a inclusão, podendo mesmo contribuir para reforçar a segregação dos alunos com maiores dificuldades.

As investigações referidas revelam que sobre o tema ainda existem fortes antagonismos, como se depreende de Farrell (2006). Por um lado, mostram que alguns psicólogos escolares esforçam-se por tornarem a sua prática mais inclusiva, enquanto outros parecem manter-se fortemente comprometidos com as práticas tradicionais, baseadas na avaliação dos alunos referenciados como tendo NEE e na recomendação para uma educação

segregada, relativamente aos seus pares que não apresentam dificuldades consideradas significativas.

3.3.1. Contributos do psicólogo no desenvolvimento de competências específicas em alunos com NEE

Para além do trabalho que deverá desenvolver conjuntamente com os outros elementos responsáveis pelo processo educativo dos alunos, o psicólogo, sempre que tal se revele necessário, deverá exercer a sua atividade específica junto dos mesmos de modo a prepará-los para a vida ativa, tanto na fase da escolaridade como depois desta.

Denhama et. al. (2006) referem que o conceito de inclusão social que merece maior consenso é o que enfatiza a necessidade de assegurar a participação efetiva de todos os indivíduos em todos os aspetos da sua vida e que a inclusão tem sido um dos focos dos legisladores em educação desde o Relatório de Warnock (1978), dando particular atenção aos alunos com NEE, na procura de apoios e remoção de barreiras ao desenvolvimento da sua autonomia e aprendizagem. Assim, uma grande parte da responsabilidade de promover tal inclusão tem vindo a ser colocada nos estabelecimentos de ensino, na perspetiva de tornar as comunidades mais inclusivas.

Para atingir este objetivo, as escolas precisam de recorrer à implementação de uma ampla gama de ações direcionadas a esse prepósito. Os autores acima referidos são de opinião que os psicólogos escolares, em colaboração com outros responsáveis pela educação, desempenham um papel vital na identificação das necessidades inerentes à promoção da inclusão social, bem como no planeamento de ações para aí vocacionadas, assim como na implementação e avaliação do trabalho a ser desenvolvido.

Denham et. al. (2007) são de opinião que entre as intervenções conhecidas como mais eficazes na promoção da inclusão social inclui-se a aprendizagem cooperativa e a tutoria de pares em sala de aula. Estes tipos de intervenções são em geral destinados a promover a inclusão de crianças com NEE, em relação às suas dificuldades de aprendizagem específicas. O psicólogo poderá dar um grande contributo, conjuntamente com os professores.

No entanto, a necessidade de treino de competências sociais na inclusão de crianças com NEE nas escolas de ensino regular é referido como uma parte essencial do respetivo

processo de inclusão e os psicólogos educacionais como os profissionais mais indicados para as promoverem nesta população. Para estes autores trata-se de uma dimensão prioritária, desde os primeiros anos de escolaridade, tendo em vista a promoção da autonomia pessoal e inclusão social destes alunos.

Denham et. al. (2006), para melhor clarificar a dimensão de competências sociais, referem-se ao conceito como sendo "comportamentos socialmente aceitáveis que permitem a uma pessoa interagir eficazmente com os outros e evitar respostas socialmente inaceitáveis dos outros", definição apresentada por Gresham & Elliot em 1993 (Denham et. al., 2006, p 34). Em sequência, os autores apresentam os cinco principais agregados de comportamentos relacionados com as competências sociais apresentados por Elliott & Busse (1991), que são os seguintes:

> ● Cooperação: ajudar outras pessoas, compartilhando e observando o respeito pelas regras.
>
> ● Afirmação: iniciar comportamentos, pedindo as coisas e responder a comportamentos de outros.
>
> ● Responsabilidade: comunicação com os adultos e demonstração de cuidado.
>
> ● Empatia: mostrando preocupação com os sentimentos dos outros.
>
> ● Autocontrole: capacidade de responder adequadamente ao conflito ou feedback corretivo dado por um adulto (Denham et. al., 2006, p. 34).

Nesta perspetiva, o treino de competências sociais visa desenvolver comportamentos socialmente aceitáveis que devem ser aprendidos por crianças que apresentam dificuldades nesta área, sendo os alunos com DID aqueles que mais necessitam deste treino. No estudo em referência, é apontada uma meta-análise sobre o treino destas habilidades realizada por Gresham, Sugai & Horner em 2001. Segundo Denham et. al. (2007), aqueles autores classificam os défices em habilidades sociais da seguinte forma: Ausência de conhecimento de como executar determinadas habilidades sociais: défices de desempenho; presença de habilidades sociais, mas fracasso na sua realização em determinadas situações; défices de fluência decorrentes da prática insuficiente ou ensaio social particular de competências; défices de aquisição devido a problemas de comportamento de interferência, como sejam níveis elevados de ansiedade, impedindo a aquisição particular de habilidades sociais.

Com base nesta categorização de défices de habilidades sociais, Gresham et. al. (2001) propõem que os objetivos de capacitação social e profissional se foquem na promoção de competências nestas áreas, de acordo com as necessidades individuais de cada um.

Uma meta-análise de 43 estudos sobre a eficácia do treino de competências sociais feita por Erwin, em 1994, mostrou que o treino destas competências produz melhorias significativas não só ao nível da interação social das crianças como também no que diz respeito às habilidades cognitivas para a resolução de problemas.

Numa outra revisão, também referia Denham et. al. (2007, feita por Merrell e Gimpel, em 1997, sobre pesquisas em competências sociais de crianças com NEE, conclui-se que estas crianças estão em maior risco de défices nesta área do que os seus pares e que estas dificuldades constituem por si só barreiras à inclusão, pelo que deverão ser ajudadas a minimizar o efeito daí decorrente.

Foi com base nestas investigações que o Serviço Psicologia da Educação de Brent implementou intervenções de treino de competências para crianças que apresentavam défices desta natureza como parte de um projeto mais amplo de inclusão social. Este projeto foi implementado em seis escolas do ensino primário nas áreas do sul de Brent, entre 2000 e 2003. O mesmo foi criado e desenvolvido em parceria entre os setores público e privado. Foi coordenado pelo Serviço Psicologia da Educação Brent, tendo como objetivo principal aumentar a inclusão social e apoiar as crianças em risco de exclusão.

A avaliação desta intervenção social foi feita com base nas perceções dos professores e alunos sobre a mesma. Perante a melhoria verificada nas competências dos alunos, revelada através dos comportamentos sociais observados, conclui-se que o trabalho foi eficaz na promoção da inclusão perspetivada.

Verificamos, assim, que o treino de competências sociais é uma aposta válida para a promoção da inclusão social, nomeadamente das crianças e jovens com NEE, constituindo diversos desafios às escolas, desde os primeiros anos de escolaridade. De acordo com o atrás exposto, os psicólogos educacionais têm, neste âmbito, um papel importante a desempenhar, que vai desde a colaboração na avaliação dos défices, passando pela implementação e avaliação do trabalho na área.

2ª PARTE

PROBLEMÁTICA E METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

CAPÍTULO 4 – PROBLEMÁTICA

4.1. Problemática de investigação

A problemática subjacente à nossa investigação decorre da mudança de paradigma educativo que tem vigorado ao longo dos anos em muitas escolas, não só no nosso país mas também em muitos outros. A mesma incide na defesa da escola para todos, o que implica a associação da teoria à prática. Tal mudança necessita de ser feita à luz da literatura produzida nos últimos anos pelos estudiosos do assunto e de modo a proceder à aplicação prática dos dispositivos legais existentes com essa finalidade.

Esta mudança de paradigma de escola implica, em primeiro lugar, a mudança generalizada de mentalidades de quem trabalha em educação, para que as comunidades onde as escolas se encontram inseridas se possam rever nesse mesmo modelo. A inclusão de todos nas instituições da comunidade em que vivem não é compatível com esforços isolados, muito embora estes sejam de extrema importância no início do processo, como impulsionadores de experiências que permitam a sua replicação.

A verdadeira implementação da escola para todos, na qual todos se sintam incluídos, envolve dois grupos distintos de intervenientes, o que detém responsabilidades políticas e o que, dia-a-dia, desenvolve a sua ação prática, em contexto. A vontade de mudar, em ambos os grupos, é o elemento-chave para que o velho paradigma de *ensinar a todos os alunos como se fosse um só* dê lugar ao paradigma da escola onde todos possam aprender com todos, independentemente das suas condições físicas e mentais.

A ação do primeiro grupo, embora se situe a montante, deverá ter implicações diretas a jusante. Não basta existirem dispositivos legais consonantes com a filosofia da mudança se não forem criadas as condições adequados para a sua verdadeira aplicação em contexto real.

No que se refere aos dispositivos legais internacionais e nacionais consultados, bem como à literatura sobre a evolução do conceito de inclusão, entendido aqui como educação inclusiva, praticada numa escola onde não há lugar a exclusões, e por isso sinónimo de escola para todos, verificamos que os referidos normativos carecem de ajustes, entre outros, sobre as funções e tarefas dos psicólogos nas escolas, bem como a modalidade de fixação destes profissionais e outros elementos especializados aos quadros das instituições onde trabalham.

No caso português, parece-nos que na prática ainda existe um grande percurso a fazer até que as crianças e jovens possam, nas escolas, aprender todos juntos, de modo a que todos fiquem a ganhar com esse processo. Tal processo envolve desafios, uma vez que implica desenvolver estratégias de ensino e de aprendizagem em que todos os alunos estejam implicados, sem esquecer os que apresentam DID mais acentuadas. No entanto, o modelo preconizado impõe uma reflexão apurada sobre vários aspetos, não deixando, também, de colocar diversas interrogações.

A literatura atual aponta para que as escolas estejam dotadas dos recursos humanos necessários de modo a que o trabalho com os alunos resulte da colaboração de todos, em clima de cooperação, principalmente no que se refere aos casos mais complicados.

Na realidade esses recursos continuam a ser escassos, sendo os professores, que por força das circunstâncias, permanecem efetivamente nas escolas e de quem, perante a falta de outros meios, na prática, é esperado que resolvam as situações problemáticas que vão surgindo.

Sabe-se, através das experiências relatadas na investigação atual que versa a escola para todos, quanto é importante a escola poder contar com equipas multidisciplinares, compostas por diferentes profissionais, que possam colaborar entre si na compreensão dos casos mais complexos, como sejam os dos alunos com NEE de caráter permanente. Assim, os professores, no desenvolvimento da sua atividade profissional, necessitam não só de ter formação adequada para responder à diversidade, mas também de contar com a colaboração dessa equipa de retaguarda, para que com ela possam refletir sobre as problemáticas com que se vão deparando e redefinir caminhos sempre que tal seja necessário, sendo o psicólogo um dos elementos imprescindíveis nessas equipas.

É provável que a maioria das escolas ainda não esteja preparada para esta metodologia de trabalho, tanto a nível do corpo docente como de outros elementos, o que só se resolverá através da sensibilização e formação adequada, não esquecendo a existência das equipas de trabalho constituídas por diferentes especialidades. No que respeita a estas últimas, para que as mesmas possam ter um lugar efetivo nas escolas torna-se necessária uma alteração na política de colocação de pessoal técnico ao serviço da educação.

Sobre os psicólogos nas escolas, que atualmente fazem parte do SPO ou são contratados, ano após ano, como um recurso externo, ambas as situações carecem de reflexão. Relativamente aos psicólogos afetos aos SPO, estrutura criada na decorrência do Decreto-Lei

n.º 190/91, de 17 de maio, e reforçada pelo Decreto-Lei n.º 300/97, de 31 de outubro, que cria o lugar de quadro destes profissionais, interrogamo-nos porque não foi feita a sua generalização nem mesmo uma verdadeira avaliação sobre os reais benefícios que estes serviços, embora em condições adversas, têm prestado às escolas que deles dispõem.

Por outro lado o aumento da escolaridade até ao 12º ano, o que por si só introduz alterações na dinâmica da orientação e encaminhamento da população discente que frequenta este nível de ensino, pela sua maior diferenciação, bem como as alterações na legislação relativa à educação especial, interrogamo-nos porque será que as funções e tarefas do psicólogo continuam a decorrer de uma legislação de maio de 1991.

De acordo com as perspetivas atuais da educação, consideramos que todas as escolas, sem exceção, deveriam ter nos seus quadros, psicólogos com funções definidas de acordo com os princípios da escola para todos, nos quais, em termos gerais, está implícito o acompanhamento e trabalho direto com os alunos que dele necessitassem em diferentes dimensões, sendo de referir desde já o apoio psicopedagógico e a orientação escolar, a colaboração com os professores, nomeadamente com aqueles que lidam com maior diversidade de alunos nas suas aulas, a colaboração com as famílias e com a direção das escolas.

No caso de alunos com problemáticas particulares, como seja os que apresentam NEE muito significativas e por isso têm CEI, o papel do psicólogo torna-se ainda mais relevante, devido às especificidades inerentes a estes alunos. Neste caso, o psicólogo poderá contribuir para uma maior sensibilização das situações através de informação objetiva sobre o perfil psicológico de cada um, colaborar na definição de estratégias a serem usadas em sala de aula, no apoio ao desenvolvimento de competências específicas nos alunos com problemáticas complexas e também na abertura de perspetivas que visem a transição dos mesmos para a vida pós-escolar, entre outros.

Em síntese:

- As competências definidas pela legislação em vigor que enquadram o trabalho dos psicólogos nas escolas no que diz respeito à inclusão de alunos com DID que frequentam o ensino regular ao abrigo de um CEI são suficientes?
- Partindo do pressuposto que a inclusão de alunos com DID e com CEI implica que os diversos atores que intervêm no seu processo articulem entre si o trabalho a desenvolver, como será que o mesmo é feito e como se processa a sua avaliação?

- As equipas multiprofissionais e o trabalho colaborativo, entre todos os atores intervenientes, imprescindíveis de acordo com a literatura para a inclusão de alunos com DID e com CEI, têm alguma viabilidade de funcionar sem a existência de psicólogos ou com a colocação destes profissionais a meio tempo?
- Que razões apontam os entrevistados para a existência de psicólogos no processo de inclusão dos alunos com DID e com CEI?

Estas constituem questões norteadoras da principal questão de investigação.

CAPÍTULO 5 – METODOLOGIA

5.1. Questão de investigação e objetivos de trabalho

5.1.1. Questão de investigação

Decorrendo da problemática atrás referida, incluindo várias questões que constituem fontes de preocupação enquadradas na mesma, definimos como questão de partida: Quais deveriam ser as funções e tarefas do psicólogo na inclusão de alunos com DID, que frequentam escolas de 2º e 3º Ciclos ao abrigo de um CEI, segundo diretores de escola e de turma, psicólogos, professores de educação especial, encarregados de educação e assistentes operacionais?

5.1.2. Objetivo Geral

Em conjugação com as questões levantadas, definimos como objetivos de investigação os seguintes:

- Analisar as funções e tarefas que os entrevistados (diretores de escola e de turma, psicólogos, professores de educação especial, encarregado de educação e assistentes operacionais) consideram que o psicólogo deveria desempenhar na inclusão de alunos com DID que frequentam duas escolas do 2º e 3º Ciclos do sistema regular de ensino, ao abrigo de um CEI.

5.1.3 Objetivos Específicos

- Perceber como os entrevistados percecionam a inclusão de alunos com CEI
- Saber como os entrevistados percecionam a intervenção do psicólogo:

  Com os alunos;

  Com as famílias dos alunos;

  Com as equipas de trabalho das escolas;

  Com a comunidade.

5.2. Linhas teóricas da metodologia da investigação

De acordo com a nossa questão de partida, optámos pela investigação qualitativa, na modalidade de estudo de caso, versão de casos múltiplos, cuja fundamentação apresentamos de seguida.

Partimos do pressuposto que a estrutura operacional de orientação para uma investigação empírica poderá ter mais do que um caminho adequado, sendo que para alcançar os objetivos pretendidos alguns caminhos se mostram mais apropriados do que outros. De acordo com Moreira (1994), "a questão mais óbvia a propósito da elaboração de tal estrutura diz respeito aos métodos e técnicas de investigação a utilizar" (Moreira, 1994, p. 24).

Existem diferentes métodos de pesquisa e como salienta Moreira (1994), cada método gera diferentes tipos de dados, pelo que de acordo com a natureza do estudo, na fase de elaboração do projeto, é importante proceder à escolha dos métodos e técnicas a serem utilizados na recolha dos dados, assim como definir os procedimentos necessários para os analisar e interpretar.

Tendo em conta o nosso objeto de estudo e respetivos objetivos, optámos pelo paradigma qualitativo. Nesta opção tivemos em conta as potencialidades e fraquezas do mesmo, atendendo à reflexão feita por alguns autores sobre a relação existente entre paradigma qualitativo e quantitativo.

Lessard-Hérbert & Boutin (1994) fazem referência a duas posturas muito diferentes assumidas pelos investigadores. Por um lado, temos os partidários de uma dicotomia perfeita entre estas duas metodologias, por outro os partidários da tese do *continuum* entre ambas.

A expressão metodologia qualitativa ou interpretativa, dependendo da linha dos investigadores, pode seguir diferentes abordagens. Lessard-Hérbert & Boutin (1994) referem que Erickson (1986) "engloba, na expressão investigação *interpretativa*, um conjunto de abordagens diversas: observação participante, etnografia, estudo de caso, interacionismo simbólico, fenomenologia ou, muito simplesmente, abordagem qualitativa" (Lessard-Hérbert & Boutin, 1994, p. 31). O significado atribuído pelos atores às ações nas quais se encontram envolvidos constitui o elemento central destas abordagens, daí os autores atrás referidos classificarem de interpretativas as investigações que têm em consideração esta dimensão na delimitação do seu objeto de estudo.

Stake considera que existem três diferenças principais entre investigação qualitativa e investigação quantitativa: "(1) a distinção entre explicação e compreensão como objetivo da investigação; (2) a distinção entre um papel pessoal e impessoal para o investigador e (3) a distinção entre conhecimento descoberto e o conhecimento construído" (Stake, 2009, p. 52).

O autor atrás citado dedica atenção particular à ênfase que deve ser dada à interpretação relativamente ao estudo de caso, sendo esta uma parte relevante de qualquer investigação. Stake (2009) salienta que o investigador no campo de pesquisa deve assumir o papel de observador do desenvolvimento do caso e de intérprete dos registos que faz, de modo a atribuir significado ao que acontece e poder redimensionar a sua observação, quando necessário, bem como fundamentar e aperfeiçoar os significados atribuídos.

Quanto à natureza da investigação qualitativa, Stake (2009) salienta que não existe uma única fonte ou área de proveniência da mesma, constatando-se que ao longo da sua história este paradigma de investigação tem vindo a afirmar-se através de etnógrafos, psicólogos sociais e historiadores, entre outros, em diferentes tipos de estudo.

A nossa investigação segue o paradigma qualitativo e corresponde à modalidade estudo de caso múltiplo.

"O estudo de caso é uma investigação empírica que investiga um fenómeno contemporâneo em profundidade e em seu contexto de vida real, especialmente quando os limites entre o fenómeno e o contexto não são claramente evidentes" (Yin, 2010, p.39). Por outras palavras, "o estudo de caso é uma investigação aprofundada de um indivíduo, de uma família, de um grupo ou de uma organização" (Fortin, 2009, p. 165). Verifica-se assim que o estudo de caso se aplica a uma situação particular que apresenta especificidades. "O caso é uma coisa específica, uma coisa complexa e em funcionamento" (Stake, 2009, p. 18).

A investigação de caso pode variar, incluindo tanto o estudo de caso único quanto o estudo de caso múltiplo. Nesta última acessão, uma investigação pode abarcar dois, três ou mais casos únicos, devendo, assim, o projeto seguir essa lógica.

> Isto é muito diferente de uma analogia enganosa do passado, que incorretamente considerava os casos múltiplos similares aos respondentes múltiplos em um levantamento (ou aos sujeitos múltiplos em um experimento) – isto é, seguindo um projeto de amostragem. As diferenças metodológicas entre essas duas visões são reveladas pelas justificativas diferentes subjacentes à replicação em oposição aos projetos de amostragem (Yin, 2010, p. 77-78).

Segundo Yin (2010) existem vantagens e desvantagens quanto ao recurso a um projeto de casos múltiplos comparativamente com recurso a projetos de caso único. Por um lado, os resultados decorrentes do estudo de casos múltiplos parecem merecer maior credibilidade, uma vez que tudo indica que darão maior robustez ao trabalho na sua globalidade, por outro lado, para o autor, o fundamento lógico em que se baseiam os projetos de caso único não se coaduna com os projetos de casos múltiplos. "É provável que o caso raro ou incomum, o caso crítico e o caso revelador impliquem apenas em casos únicos, por definição" (Yin, 2005, p. 18).

> Qualquer utilização de projetos de casos múltiplos deve seguir uma lógica de replicação, e não de amostragem. Os casos devem funcionar de uma maneira semelhante aos experimentos múltiplos, com resultados similares (replicação literal) ou contraditórios (replicação teórica) previstos explicitamente no princípio da investigação (Yin, 2005, p. 18).

De acordo com o atrás citado, a generalização a fazer dos resultados dos estudos de caso é a generalização analítica, uma vez que um caso ou alguns casos não constituem uma amostra que permita fazer uma generalização estatística. Yin (2010) considera esta última uma falha fatal quando concebida, devido ao fato dos estudos de caso não corresponderem a unidades de amostragem. A generalização analítica contribui de igual modo para o desenvolvimento da teoria, permitindo a referenciação como estudo de caso único ou casos múltiplos, estando subjacente a lógica da replicação, à semelhança do que se faz nos estudos experimentais. Mazzotti (2006) reflete sobre as diferenças e aproximações dos pontos de vista de Yin e Stake quanto à generalização dos resultados dos estudos de caso.

Relativamente à abordagem construtivista, Stake (2009), ao referir-se aos papéis do investigador de estudo de caso, salienta que este pode assumir papéis tais como o de professor, observador, conselheiro, avaliador, intérprete, entre outros. Na perspetiva deste autor, o construtivismo pressupõe que o investigador assuma o papel de intérprete e coletor de interpretações e adianta que "a maioria dos investigadores qualitativos contemporâneos alimenta a crença de que o conhecimento é construído em vez de descoberto. O mundo que conhecemos é uma construção particularmente humana". (Stake, 2009, p. 115).

Para os construtivistas, as perceções humanas são construídas através das experiências tidas sobre o mundo e não surgem como descobertas de achados prontos a serem incorporados em qualquer mente. Para ilustrar esta forma de produzir conhecimento Stake (2009) dá o exemplo:

> A verificação de que o sol reflete a luz de uma estrela dirigida para a terra não retira a interpretação humana de sol, luz e estrela. A forma como os investigadores de estudo de caso devem contribuir para a experiência do leitor depende das suas noções de conhecimento e realidade (Stake, 2009, p.115).

Nesta perspetiva, o conhecimento do mundo nunca é fruto da ação puramente externa. O conhecimento humano, embora tenha por base os estímulos externos, constrói-se a partir da mistura de perceções e conceções já existentes nas nossas mentes com os estímulos e apreensões emergentes, estabelecendo-se, assim, interação entre um mundo interno de cada um de nós - #2 - e um mundo externo - #3.

> Cada pessoa tem a sua própria versão dos mundos #2 e #3, versão esta que está em constante mutação. Todavia, a maioria das pessoas consegue não se afastar para mundos completamente seus. Na verdade parece-nos que habitamos o mesmo mundo que todos os outros. Ao acreditarem numa realidade universal #1, duas pessoas partilham a mesma experiência moldam as suas realidades de forma a adequarem-se uma à outra (Stake, 2009, p. 116).

A investigação de estudo de caso, na linha construtivista, tem a responsabilidade de clarificar as descrições e melhorar as interpretações dando desta forma, contributos para o aumento do conhecimento. No entanto, não é esperado que descubra o mundo #1 de que fala Stake (2009), porque tal é impossível. Assim, é esperado que os contributos provenientes da investigação possam ajudar a "construir uma realidade #2 mais clara e uma realidade #3 mais sofisticada" (Stake, 2009, p. 117).

O princípio acima enunciado aplica-se à nossa investigação, pois a falta de generalização dos serviços de psicologia nas escolas, e consequentemente a indisponibilidade de psicólogos para responderem às questões da inclusão em geral, bem como para fazerem um acompanhamento mais específico junto das crianças e jovens com NEE, em particular das que usufruem da medida CEI, ao longo do seu percurso escolar e na transição para a vida pós-escolar, constituem uma realidade que importa conhecer e clarificar, de modo a trazer novos contributos nesta área fundamental na escola para todos.

5.3. Operacionalização dos conceitos-chave

Após a revisão da literatura sobre o tema central do nosso trabalho, bem como de outros que lhe são subsidiários, e refletida a problemática, consideramos relevante sublinhar os conceitos-chave que servem de alicerce à nossa investigação empírica, na perspetiva em que vão ser utilizados no tratamento e discussão dos dados, bem como na tomada de posição final perante os resultados.

- Apoio - Todos os recursos e estratégias que promovam os interesses das pessoas independentemente das capacidades, desde que este contribua para incrementar a sua independência e as capacite para acederem aos contextos de vida em comunidade, escolar, de lazer, de convívio, de trabalho ou outros.

- CEI - Medida prevista no âmbito da educação especial, que mediante o parecer do conselho de docentes ou conselho de turma, substitui as competências definidas para cada nível de educação e ensino. O currículo específico individual pressupõe alterações significativas no currículo comum, podendo as mesmas traduzir-se na introdução, substituição e ou eliminação de objetivos e conteúdos, em função do nível de funcionalidade da criança ou do jovem. Inclui conteúdos conducentes à autonomia pessoal e social do aluno e dá prioridade ao desenvolvimento de atividades de cariz funcional centradas nos contextos de vida, à comunicação e à organização do processo de transição para a vida pós-escolar (Decreto-Lei n.º3/2008, de 7 de janeiro).

- DID - "funcionamento intelectual significativamente abaixo da média, coexistindo com duas ou mais limitações ao nível das áreas adaptativas (comunicação, autonomia, lazer, segurança, emprego, vida doméstica, autossuficiência na comunidade…), com a data de aparecimento até aos dezoito anos de idade". (Santos, 2010, p. 3).

- Função – Desempenho ou exercício de uma ocupação.

- Inclusão - No âmbito deste trabalho, os termos inclusão, inclusão escolar, inclusão social e escola para todos correspondem à mesma designação: Uma escola onde todos aprendem com todos, sem exclusões de qualquer natureza. Assim, nas páginas sequentes, como forma de simplificação, utilizaremos indiferentemente os termos inclusão ou escola para todos para nos referimos ao processo de ensino e de aprendizagem dos alunos que carecem de apoio ao seu desenvolvimento devido a dificuldades acentuadas manifestas em qualquer área.

- NEE - Limitações significativas ao nível da atividade e da participação, num ou vários domínios da vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais, de caráter permanente, resultando em dificuldades continuadas ao nível da comunicação, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social (Decreto-Lei n.º3/2008, de 7 de janeiro).

- Psicologia nas escolas - Serviços de psicologia sediados e organizados em contexto escolar (SPO) e Serviços prestados nas escolas pelos psicólogos afetos aos CRI, colocados ao abrigo da Portaria n.º 1102/97, de 3 de novembro, apenas para colaborarem nos trabalhos relacionados com alunos com NEE.

- Psicólogo - No âmbito do presente trabalho, as denominações psicólogo, psicólogo educacional, psicólogo clínico e psicólogo escolar correspondem à mesma designação prática: Profissionais com formação em psicologia, cujas habilitações, no momento, lhes permitem exercerem funções na escola nessa área, independentemente da especificidade da sua formação. Assim, ao longo da nossa investigação adotamos a designação de psicólogo escolar ou de psicólogo para nos referimos a um técnico com formação em psicologia que lhe permite desempenhar funções em contexto escolar.

- Tarefa – Atividade que resulta de uma função.

5.4. Técnicas e instrumentos de recolha e tratamento de dados

Para atingirmos os objetivos da nossa investigação, de acordo com a informação que pretendíamos recolher, atentámos nas diferentes técnicas e instrumentos disponíveis para esse fim e nas vantagens e desvantagens de cada um deles. Concluímos que seria necessário recorrer a meios como a pesquisa documental e a entrevista semiestruturada.

5.4.1. Da pesquisa documental

Tal como diz Neves (1996) "a pesquisa documental é constituída pelo exame de materiais que ainda não receberam um tratamento analítico ou que podem ser reexaminados com vista a uma interpretação nova ou complementar" (Neves, 1996, p.3). Este recurso foi por nós adotado por se tratar de um procedimento que nos possibilitou reunir parte dos dados para a caraterização dos contextos e da situação de cada aluno que constitui a base de referência desta investigação, sem necessidade de afetar tempo a outras pessoas, e conhecer melhor alguns dispositivos legais em vigor. As fontes foram os projetos educativos e planos de atividades dos agrupamentos/escolas, processos dos alunos, mapas e quadros, sobre a situação de cada uma das escolas em estudo e Decretos-Lei e Portarias relacionados com as funções do psicólogo e com a educação especial.

Ao longo do trabalho tivemos presente que a análise documental deve ser entendida como uma operação ou um conjunto de operações que visam representar o conteúdo de um documento de forma diferente da original, de modo a facilitar a sua consulta e referenciação em momentos posteriores. "Enquanto tratamento da informação contida nos documentos acumulados, a análise documental tem por objetivo dar forma conveniente e representar de outro modo essa informação, por intermédio de procedimentos de transformação" (Bardin, 2009, p. 47).

Desta forma, obtém-se o armazenamento do máximo da informação pretendida, com rigor e pertinência, conjugando, assim, aspetos quantitativos e qualitativos, que possibilitem rapidez e facilidade no seu acesso. A análise documental permite, numa fase preliminar, organizar e armazenar dados, através da passagem de documentos primários para documentos secundários, isto é, passar informações em estado bruto para um documento que as represente (Bardin, 2009).

5.4.2. Da entrevista

Ainda sobre a recolha de dados, a entrevista constituiu a técnica principal usada neste trabalho. Trata-se de um instrumento versátil de grande utilidade, na medida em que esta, nas suas diferentes formas, constitui um método privilegiado de recolha de dados, permitindo ao investigador uma interação humana direta com o seu interlocutor. Não obstante, a entrevista exige do investigador disciplina na sua realização e precisa de ser planificada de acordo com o fim a que se propõe alcançar. Fortin (2009) é de opinião que a entrevista pode desempenhar três funções distintas, desde funcionar como método exploratório para examinar conceitos, servir de instrumento principal de uma investigação e ainda para validar resultados obtidos através de outros métodos.

"As entrevistas exploratórias têm, portanto, por função revelar luz sobre certos aspetos do fenómeno estudado, nos quais o investigador não teria espontaneamente pensado por si mesmo, e assim completar as pistas de trabalho sugeridas pelas suas leituras" (Quivy & Campenhoudt, 1992, p. 67). Segundo estes autores a entrevista exploratória ou não estruturada deverá decorrer de forma aberta e flexível, sem que o investigador coloque questões demasiado precisas. Segundo estes autores (1992), esta entrevista constitui uma técnica muito valiosa na investigação social, embora, segundo os mesmos, não seja muito utilizada. Os autores consideram também que a fase exploratória é uma das fases mais agradáveis do processo de investigação, ao permitir a descoberta de novas ideias no contato humano que se estabelece entre o investigador e os entrevistados. Segundo Quivy & Campenhoudt (1992), as entrevista exploratórias, para que cumpram a função a que se destinam, implicam que se reflita primeiro sobre três questões:

"Com quem é útil ter uma entrevista?

Em que consistem as entrevistas e como realizá-las?

Como explorá-las para que permitam uma verdadeira rutura com os nossos preconceitos, com as nossas pré-noções e com as ilusões de transparência?" (Quivy & Campenhoudt, 1992, p. 69).

Na fase exploratória, os autores consideram que é útil recorrer a testemunhas privilegiadas, "pessoas que, pela sua posição, pela sua ação ou pelas suas responsabilidades, têm um bom conhecimento do problema" (Quivy & Campenhoudt, 1992, p. 69).

Na linha de Fortin, na fase exploratória, "a entrevista não estruturada é utilizada como elemento preliminar à elaboração de um instrumento de medida para uma investigação em particular" (Fortin (2009, p. 247). Tais procedimentos justificam, posteriormente, não só a escolha dos entrevistados como a elaboração dos guiões de entrevista a serem seguidos.

Verifica-se, assim a possibilidade de recorrer a uma das três modalidade de entrevista: a entrevista não estruturada, mais indicada para as situações onde o entrevistado domina o conteúdo da mesma; a entrevista estruturada, semelhante a um questionário, na qual as questões são devidamente preparadas pelo investigador e de natureza fechada; entrevista semiestruturada, que se situa entre as duas atrás referidas. "Nas entrevistas semiestruturadas fica-se com a certeza de se obter dados compatíveis entre vários sujeitos, embora se perca a oportunidade de compreender como é que os próprios sujeitos estruturam o tópico em questão" (Bogdan & Biklen, 1994, p. 135).

Para Quivy & Campenhoudt (1993), a entrevista semidiretiva ou semidirigida é a mais utilizada na investigação social e a mesma não deverá conter um número grande de perguntas precisas. O investigador precisa de dispor apenas do número de perguntas que sirvam de guia, no entanto, a ordem pela qual as coloca pode ser arbitrária, dependendo do fluxo da resposta do entrevistado. Sobre este instrumento de recolha de dados, também Ghiglione & Matalon (1993) salientam a necessidade do investigador dispor de uma grelha de temas a serem abordados. A ordem de abordagem deverá ser livre, sendo que temas subsequentes só serão colocados se o entrevistado não os abordar espontaneamente. Para estes autores no âmbito de cada tema, os procedimentos assemelham-se aos da entrevista não diretiva, consistindo, no entanto, numa menor ambiguidade, na medida em que o esquema da entrevista ajuda a estruturar o discurso do entrevistado dentro do quadro de referência "…cada um dos temas do esquema conserva uma relativa ambiguidade. O que significa que, sendo colocadas as grandes categorias do quadro de referência global, permanece uma não-definição dos quadros de referência ao nível de cada ponto (categoria) " (Ghiglione & Matalon, 1993, p. 92).

Em função da problemática em estudo, optámos pela entrevista semiestruturada.

Apresentamos, seguidamente os blocos e os objetivos específicos das entrevistas aos diretores de escolas, aos psicólogos, aos professores de educação especial, aos diretores de turma, aos assistentes operacionais e aos encarregados de educação.

- **Entrevista aos diretores das escolas: Blocos e objetivos específicos**

Bloco A – legitimação da entrevista

- Apresentar o tema de investigação.

- Assegurar a confidencialidade.

Bloco B – Inclusão

- Conhecer a perspetiva dos entrevistados sobre a inclusão dos alunos com DID que frequentam a escola ao abrigo de um CEI.

- Perceber como os intervenientes no processo dos alunos articulam entre si as decisões, nomeadamente no que se refere à transição destes para a vida pós-escolar.

Bloco C – Recursos

- Conhecer os recursos existentes na escola para promover a inclusão.

- Identificar os recursos necessários à inclusão do ponto de vista dos entrevistados, para além dos existentes.

Bloco D – Unidade de Multideficiência – UAEM

- Inquirir a diretora da escola A sobre os critérios de seleção dos alunos para frequentarem a UAEM.

Bloco E – Psicologia na escola

- Analisar as funções e tarefas desempenhadas pelos psicólogos relativamente aos alunos com DID que frequentam o ensino regular ao abrigo de um CEI.

- Identificar funções e tarefas que os entrevistados consideram que deveriam ser desempenhadas pelos psicólogos relativamente aos alunos com DID e com CEI.

- Conhecer o tipo de vínculo que os psicólogos têm com a escola.

- Inquirir sobre a importância do vínculo do psicólogo à escola.

- Inquirir sobre formas de coordenação do trabalho do psicólogo na escola.

Bloco F – Reflexões dos entrevistados

- Fomentar a reflexão espontânea dos entrevistados sobre o tema.

- **Entrevista aos psicólogos: Blocos e objetivos específicos**

Bloco A – legitimação da entrevista

- Apresentar o tema de investigação.

- Assegurar a confidencialidade.

Bloco B – Inclusão

- Conhecer a perceção dos entrevistados sobre a inclusão dos alunos com DID que frequentam a escola ao abrigo de um CEI.

- Analisar as dificuldades sentidas pelos entrevistados relativamente à inclusão de alunos com DID e com CEI.

- Perceber como os intervenientes no processo dos alunos articulam entre si as decisões, nomeadamente no que se refere à transição destes para a sua vida ativa.

Bloco C – Recursos

- Identificar os recursos necessários à inclusão do ponto de vista dos entrevistados.

Bloco D – Unidade de Multideficiência – UAEM (Escola A)

- Analisar as atividades e as estratégias desenvolvidas pelos com os alunos com DID e com CEI que frequentam a UAEM.

- Perceber as funções e tarefas desempenhadas pelos psicólogos junto dos alunos dos diretores de turma, dos professores de educação especial e do ensino regular e das famílias dos alunos que frequentam a UAEM.

- Perceber como o entrevistado perceciona o trabalho desenvolvido na UAEM.

- Indagar o entrevistado sobre o funcionamento das UAEM, nomeadamente no que diz respeito à sua intervenção com os outros atores.

Bloco E – Psicologia na escola

- Analisar as funções e tarefas desempenhadas pelos psicólogos relativamente aos alunos com DID que frequentam o ensino regular ao abrigo de um CEI.

- Identificar funções e tarefas que os entrevistados consideram que deveriam ser desempenhadas pelos psicólogos relativamente aos alunos com DID e com CEI.

- Inquirir sobre a importância do vínculo do psicólogo à escola.

- Inquirir sobre formas de coordenação do trabalho do psicólogo na escola.

- Analisar as dificuldades sentidas pelos psicólogos no processo de inclusão dos alunos com DID e com CEI no contexto da atual legislação.

- Fazer um levantamento de necessidades dos psicólogos à inclusão destes alunos.

Bloco F – Reflexões dos entrevistados

- Fomentar a reflexão espontânea dos entrevistados sobre o tema.

- **Entrevista aos professores de educação especial: Blocos e objetivos específicos**

Bloco A – legitimação da entrevista

- Apresentar o tema de investigação.

- Assegurar a confidencialidade.

Bloco B – Inclusão

- Conhecer a perspetiva dos entrevistados sobre a inclusão dos alunos com DID que frequentam a escola ao abrigo de um CEI.

- Conhecer como os alunos com DID e com CEI contribuem para a sua própria inclusão.

- Perceber como os intervenientes no processo dos alunos articulam entre si as decisões, nomeadamente no que se refere à transição destes para a sua vida ativa.

Bloco C – Recursos

- Identificar os recursos necessários à inclusão do ponto de vista dos entrevistados.

Bloco D – Unidade de Multideficiência – UAEM (Escola A)

- Analisar as atividades e as estratégias desenvolvidas com os alunos com DID e com CEI que frequentam a UAEM.

- Perceber as funções e tarefas desempenhadas pelos psicólogos junto dos alunos dos professores de educação especial, dos professores do ensino regular e das famílias dos alunos que frequentam a UAEM.

- Indagar o entrevistado sobre o funcionamento da UAEM, nomeadamente no que diz respeito à sua intervenção com os outros atores.

Bloco E – Psicologia na escola

- Identificar funções e tarefas que os entrevistados consideram que deveriam ser desempenhadas pelos psicólogos relativamente aos alunos com DID e com CEI.

- Inquirir sobre a importância do vínculo do psicólogo à escola na promoção da inclusão dos alunos com DID e com CEI.

- Inquirir sobre formas de coordenação do trabalho do psicólogo na escola.

Bloco F – Reflexões dos entrevistados

- Fomentar a reflexão espontânea dos entrevistados sobre o tema.

- **Entrevista aos professores diretores de turma: Blocos e objetivos específicos**

Bloco A – legitimação da entrevista

- Apresentar o tema de investigação.

- Assegurar a confidencialidade.

Bloco B – Inclusão

- Conhecer a perspetiva dos entrevistados sobre a inclusão dos alunos com DID que frequentam a escola ao abrigo de um CEI.

- Conhecer como os encarregados de educação colaboram na inclusão dos seus educandos.

- Perceber como os intervenientes no processo dos alunos articulam entre si as decisões, nomeadamente no que se refere à transição destes para a sua vida ativa.

Bloco C – Recursos

- Identificar os recursos necessários à inclusão do ponto de vista dos entrevistados.

Bloco D – Unidade de Multideficiência

Não se aplica, devido a todos aos processos destes alunos serem dirigidos pelas professoras de educação especial que ali trabalham.

Bloco E – Psicologia na escola

- Analisar as funções e tarefas desempenhadas pelos psicólogos relativamente aos alunos com DID que frequentam o ensino regular ao abrigo de um CEI.

- Identificar funções e tarefas que os entrevistados consideram que deveriam ser desempenhadas pelos psicólogos relativamente aos alunos com DID e com CEI.

- Inquirir sobre a importância do vínculo do psicólogo à escola.

- Inquirir sobre formas de coordenação do trabalho do psicólogo na escola.

Bloco F – Reflexões dos entrevistados

- Fomentar a reflexão espontânea dos entrevistados sobre o tema.

- **Entrevista aos assistentes operacionais: Blocos e objetivos específicos**

Bloco A – legitimação da entrevista

- Apresentar o tema de investigação.

- Assegurar a confidencialidade.

Bloco B – Inclusão

- Conhecer a perspetiva dos entrevistados sobre a inclusão dos alunos com DID que frequentam a escola ao abrigo de um CEI.

- Analisar as dificuldades sentidas pelos entrevistados relativamente à inclusão de alunos com DID e com CEI, nomeadamente fora da sala de aula.

Bloco C – Recursos

- Identificar os recursos necessários à inclusão do ponto de vista dos entrevistados.

Bloco D – Unidade de Multideficiência – UAEM (Escola A)

- Conhecer as funções e tarefas desenvolvidas pelas assistentes operacionais com os alunos com DID e com CEI que frequentam a UAEM.

- Perceber como o entrevistado perceciona o trabalho desenvolvido na UAEM, nomeadamente no que diz respeito à sua interação com os outros atores.

Bloco E – Psicologia na escola

- Identificar funções e tarefas que os entrevistados consideram que deveriam ser desempenhadas pelos psicólogos relativamente aos alunos com DID e com CEI.

- Inquirir sobre a importância do vínculo do psicólogo à escola.

Bloco F – Reflexões dos entrevistados

- Fomentar a reflexão espontânea dos entrevistados sobre o tema.

- **Entrevista aos encarregados de educação: Blocos e objetivos específicos**

Bloco A – legitimação da entrevista

- Apresentar o tema de investigação.

- Assegurar a confidencialidade.

Bloco B – Inclusão

- Conhecer a perspetiva dos entrevistados sobre a inclusão dos alunos com DID que frequentam a escola ao abrigo de um CEI.

- Analisar as dificuldades sentidas pelos entrevistados relativamente à inclusão de alunos com DID e com CEI.

- Perceber como os intervenientes no processo dos alunos articulam entre si as decisões, nomeadamente no que se refere à transição destes para a sua vida ativa.

- Refletir sobre o que os encarregados de educação consideram fundamental quanto ao papel do psicólogo no encaminhamento do seu educando para a vida ativa.

Bloco C – Recursos

- Identificar os recursos necessários à inclusão do ponto de vista dos entrevistados.

- Indagar sobre o conhecimento que o entrevistado tem sobre os recursos existentes na escola.

Bloco D – Unidade de Multideficiência

- Inquirir acerca do conhecimento que o entrevistado tem sobre o trabalho desenvolvido na UAEM.

- Perceber como se processa a participação do entrevistado no encaminhamento para a UAEM.

Bloco E – Psicologia na escola

- Identificar funções e tarefas que os entrevistados considerem que devem ser desempenhadas pelos psicólogos relativamente aos alunos com DID que frequentam o ensino regular ao abrigo de um CEI.

Bloco F – Reflexões dos entrevistados

- Fomentar a reflexão espontânea dos entrevistados sobre o tema.

As entrevistas foram tratadas utilizando análise de conteúdo. Sobre a análise de conteúdo, Bardin (2009), depois de tecer várias considerações com vista a clarificar o que é ou não este tipo de análise e onde esta começa e acaba, mostrando que a definição do conceito deve englobar o campo de operação, que são as comunicações e os objetivos que a fundamentam, salienta:

> Atualmente, e de modo geral, designa-se sob o termo de análise de conteúdo: Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitem a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/receção (variáveis inferidas) destas mensagens (Bardin, 2009, p. 44).

Segundo esta autora, através da análise de conteúdo, torna-se mais fácil ultrapassar a falsa ilusão da transparência dos factos sociais e afastar os perigos da compreensão espontânea dos mesmos, princípio essencial para se ir além dos significados imediatos da comunicação, o que só é possível através de perícia e subtileza. A subtileza dos métodos de análise de conteúdo corresponde aos objetivos seguintes:

> - a *superação da incerteza*: o que julgo ver na mensagem estará lá efetivamente contido, podendo esta «visão» muito pessoal ser partilhada por outros?
> Por outras palavras, será a minha leitura válida e generalizável?
>
> - e o *enriquecimento* da leitura: se um olhar imediato, espontâneo, é fecundo, não poderá uma leitura atenta aumentar a produtividade e pertinência? Pela descoberta de conteúdos e de estruturas que confirmam (ou infirmam) o que se procura demonstrar a propósito das mensagens, ou pelo esclarecimento de elementos de significações suscetíveis de conduzir a uma descrição de mecanismos de que *a priori* não possuímos a compreensão (Bardin, 2009, p. 31).

A estes objetivos estão subjacentes o rigor e vontade de ir para além das aparências, aspetos que têm contribuído para o desenvolvimento do método, pois como refere Bardin "não existe pronto-a-vestir em análise de conteúdo, mas somente algumas regras". Assim, de acordo com o domínio e objetivos que se pretendem alcançar, as técnicas terão de ser ajustadas aos fins para que foram selecionadas.

Apesar do acima exposto é de ter conta que a análise de conteúdo deve passar por fases, para que se possa extrair dos dados recolhidos o máximo de informação, de modo a que esta sirva os objetivos traçados. Bardin (2009) aponta três fases para a análise de conteúdo organizadas em tornos dos seguintes polos:

1) A pré-análise;
2) A exploração do material;
3) O tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.

Assim, na pré-análise, o investigador deverá selecionar o material considerado relevante e criar um plano de análise a partir da organização das ideias iniciais. Este plano deverá ser claro e objetivo, permitindo, no entanto, a introdução de novos procedimentos no decurso da análise se tal se verificar necessário. Nesta fase é suposto o investigador desenvolver algumas atividades de caráter não estruturado, a começar pela leitura flutuante. Trata-se de uma primeira leitura através da qual se conhecem os documentos e se retiram as

primeiras impressões sobre os mesmos. "Pouco a pouco, a leitura vai-se tornando mais precisa, em funções de hipóteses emergentes, da projeção de teorias adaptadas sobre o material e da possível aplicação de técnicas utilizadas sobre materiais análogos" (Bardin, 2009, p. 122).

Depois de reunidos e preparados os materiais de análise, passar-se-á à exploração dos mesmos, de acordo com as decisões tomadas. Esta segunda fase compreende aqueles procedimentos a que muitos investigadores chamam de fastidiosos. Trata-se de um conjunto de operações de codificação, decomposição ou enumeração, que podem ser feitas através de registos manuais ou com recurso aos meios informáticos.

A terceira fase diz respeito ao tratamento dos resultados obtidos na exploração anterior e sua interpretação. Numa primeira abordagem, esta análise é quase sempre de tipo temático e de frequência, passando depois à inferência e interpretação. É nesta última fase que a análise de conteúdo nos permite ir além da simples leitura das comunicações, para realçar o sentido das mesmas, que se encontra em segundo plano. "Não se trata de atravessar significantes, para atingir significados, à semelhança da decifração normal, mas atingir através de significantes, ou significados (manipulados), outros «significados» de natureza psicológica, sociológica, política, histórica, etc." (Bardin, 2009, p. 43). É nesta fase que os dados brutos se tornam significativos ou «falantes», permitindo ao investigador passar às inferências e interpretações relativamente aos seus objetivos, bem como enunciar descobertas imprevistas.

A codificação, na análise de conteúdo, corresponde à transformação dos dados brutos de um texto através de procedimentos específicos tais como o recorte, a enumeração ou a agregação de elementos de modo a identificar as caraterísticas pertinentes do mesmo, relativamente aos objetivos da investigação. Serve também para ordenar e atribuir sentido ao material de modo a reduzir a sua complexidade e torná-lo acessível a utilizações posteriores.

Relativamente aos procedimentos quantitativos *versus* qualitativos no tratamento de dados provenientes da análise de conteúdo, constata-se que os mesmos, ao longo dos anos, têm suscitado grandes debates entre os seus defensores. Sobre este assunto, Bardin (2009) refere:

> A abordagem quantitativa funda-se na *frequência* de aparição de determinados elementos da mensagem. A abordagem não quantitativa recorre a indicadores não frequenciais suscetíveis de permitir inferências; por exemplo, a *presença* (ou *ausência*) pode constituir um índice tanto (ou mais) frutífero que a frequência de aparição (Bardin, 2009, p.140).

Para a autora, a análise qualitativa tem caraterísticas próprias e adequadas à elaboração de deduções específicas sobre um acontecimento ou uma variável de inferência precisa. "Pode funcionar sobre *corpus* reduzidos e estabelecer categorias mais determinantes, visto não estar ligada, enquanto análise quantitativa, a categorias que deem lugar a frequências suficientemente elevadas para que os cálculos se tornem possíveis" (Bardin, 2009, p. 141).

5.5. Sujeitos da investigação

Os sujeitos desta investigação são os pais e ou encarregados de educação dos alunos com DID, a usufruir da medida CEI, os diretores das escolas onde o estudo decorre, os psicólogos que aí trabalham com vínculo ao Ministério da Educação através dos SPO ou provenientes dos centros de recursos para a inclusão (CRI), os professores de educação especial que acompanham estes alunos, os diretores de turma onde os alunos estão inseridos e assistentes operacionais que se encontram relacionados com os respetivos processos. Na delimitação dos sujeitos de investigação atendeu-se à natureza do estudo e também por considerarmos que pelo facto destes elementos se encontrarem, no momento, diretamente envolvidos no processo educativo dos jovens com DID, mais facilmente iriam aderir ao nosso pedido de colaboração e prestar testemunhos espontâneos, baseados na realidade do seu dia-a-dia, de modo a servirem os nossos objetivos.

Apresentamos de seguida a caracterização dos sujeitos de investigação nas duas escolas.

5.5.1. Caracterização dos sujeitos – Escola A

Nesta escola, a nossa unidade de estudo é constituída por dezoito elementos, a diretora do agrupamento e inerentemente da escola onde decorre o estudo, cinco professoras de educação especial, que apoiam os alunos acima indicados, oito diretores de turma relacionadas com os processos, a psicóloga do SPO da escola, a psicóloga proveniente de um CRI, ali colocada a tempo parcial, e as duas assistentes operacionais que trabalham na Unidades de apoio especializado para a educação de alunos com multideficiência e surdocegueira congénita, vulgarmente designada por UAEM.

Nesta escola, não foi possível contemplar encarregados de educação na recolha de dados, tal como estava previsto inicialmente, devido às características da população.

Os encarregados de educação destes alunos, para além de morarem em lugares dispersos relativamente à escola, têm horários de trabalho muito irregulares, incompatíveis com o horário de funcionamento da escola, pelo que raramente ali se deslocam, sendo que o meio de contacto entre estes e a escola é feito, na maioria das vezes, através de mensagens escritas transportadas pelos alunos ou pelo telefone.

Apesar de em alguns casos ter havido disponibilidade para uma entrevista via telefone, entendemos que a mesma perderia a sua essência, pelo que optámos não realizar entrevistas através deste meio.

Perante este constrangimento, decidimos avançar com o nosso trabalho, pois tal como diz Yin (2010), uma das caraterísticas do estudo de caso é que a unidade de análise ou qualquer outra faceta do mesmo pode sofrer alterações no decorrer dos trabalhos, perante situações inesperadas, nomeadamente durante a recolha de dados.

A caracterização dos nossos entrevistados encontra-se sintetizada no quadro N.º 4.

QUADRO N.º 4 - Dados dos sujeitos de investigação: Escola A

Categoria	Género	Grupo etário	Anos de serviço	Grupo de especialização
D	F	40- 49anos	20	Gestão e Administração Escolar
P-SPO	F	40- 49anos	20	Psicóloga Educacional
P-CRI	F	30-39 anos	9	Psicóloga Clínica
EE	M	20-29 anos	3	Educação Especial (Grupo 910)
EE	F	30-39 anos	13	Educação Especial (Grupo 910)
EE	F	30-39 anos	16	Educação Especial (Grupo 910)
EE	F	50 + anos	20	Educação Especial (Grupo 910)
EE	F	50 + anos	31	Educação Especial (Grupo 910)
DT	F	30-39 anos	6	Artes Visuais
DT	F	40-49 anos	18	Português e Francês
DT	M	40-49 anos	20	Educação Física
DT	F	30-39 anos	18	Artes Visuais
DT	F	40-49 anos	18	Artes Visuais
DT	F	40-49 anos	20	Português e Inglês
DT	F	50 + anos	24	Educação Visual e Tecnológica
DT	F	50 + anos	24	Educação Física
AO[2]	F	40-49 anos	15	Assistente Operacional
AO	F	30-39 anos	8	Assistente Operacional

Legendas:
Categoria: DE – Diretora de Escola; EE – Professor de Educação Especial; DT – Diretor de Turma; P-CRI – Psicólogo proveniente do Centro de Recursos para a Inclusão; P-SPO - Psicólogo dos Serviços de Psicologia e Orientação; OP - Assistente Operacional.
Género: F – Feminino; M – Masculino.

Como se pode observar, os elementos desta unidade de estudo pertencem na grande maioria ao género feminino (dezasseis no total de dezoito). Apenas um tem menos de trinta anos, seis encontram-se no escalão etário dos 30 aos 39 anos, sete situam-se entre os 40 e 49 anos, e quatro pertencem ao escalão de 50 ou mais anos. Quanto ao tempo de serviço treze possuem quinze ou mais anos.

Quanto ao grupo de especialização, temos a diretora da escola com formação em gestão e administração escolar; cinco professores de educação especial, (Grupo 910), por isso vocacionados para trabalhar com crianças e jovens com graves problemas cognitivos, com graves problemas motores, com graves perturbações da personalidade ou da conduta, com multideficiência e para o apoio em intervenção precoce na infância; três professores de artes visuais; dois professores de educação física; um professor de educação visual e tecnológica;

[2] As assistentes operacionais apesar de terem já vários anos de serviço, estão pela primeira vez a trabalhar numa UAEM.

um professor de português e francês; um professor de português e inglês; duas assistentes operacional; as psicólogas que trabalham nesta escola, uma que pertence ao SPO, formada em psicologia educacional e a outra proveniente de um CRI, formada em psicologia clínica.

Para além dos professores de educação especial pertencerem todos ao grupo 910, regista-se que entre os oito diretores de turma três têm formação em artes visuais, dois em educação física e outro em educação visual e tecnológica, prevalecendo, assim, os elementos ligados ao departamento de expressões dentro do organigrama interno da escola.

5.5.2. Caracterização dos sujeitos – Escola B

Embora nesta escola contemos igualmente com dezoito entrevistados, é de salientar que quatro deles são encarregados de educação, categoria que não foi possível comtemplar na escola A, pelas razões apontadas. Assim, esta unidade de estudo é constituída pela subdiretora do agrupamento e inerentemente da escola onde decorre o estudo, cinco professoras de educação especial que apoiam os alunos com DID e que têm CEI, seis diretores de turma relacionadas com os processos, uma psicóloga proveniente de um centro de recursos para a inclusão, colocada a tempo parcial, e uma assistente operacional.

Por motivo de doença prolongada não foi entrevistada uma professora de educação especial que acompanha dois alunos destes alunos e o diretor de turma de um aluno. Também em representação da direção da escola, por razões de funcionalmente dos serviços à data da entrevista, houve necessidade do diretor do agrupamento de escolas e consequentemente da escola em estudo, ser representado pela subdiretora, pelo que foi esta a nossa entrevistada na referida categoria.

QUADRO N.º 5 - Dados dos sujeitos de investigação: Escola B

Categoria	Género	Grupo etário	Anos de serviço	Grupo de especialização
SD	F	40-49 anos	25	Gestão e Administração Escolar
P-CRI	F	20-29 anos	4	Psicóloga Clínica
EE	F	50 + anos	32	Educação Especial (Grupo 910)
EE	F	30-39 anos	10	Educação Especial (Grupo 910)
EE	F	40-49 anos	22	Educação Especial (Grupo 910)
EE	F	30-39 anos	12	Educação Especial (Grupo 910)
EE	F	50 + anos	34	Educação Especial (Grupo 910)
DT	F	40-49 anos	18	Educação Física
DT	F	40-49 anos	21	Francês
DT	F	40-49 anos	18	Física e Química
DT	M	30-39 anos	12	Educação Física
DT	F	50 + anos	22	Educação Visual e Tecnológica
DT	F	50 + anos	25	Francês
AO	F	30-39 anos	8	Assistente Operacional
EED	F	50 + anos	-	(Mãe)
EED	F	40-49 anos	-	(Mãe)
EED	F	40-49 anos	-	(Mãe)
EED	M	50 + anos	-	(Pai)

Legenda:
Categoria: SD – Subdiretora; EE – Professor de Educação Especial; DT – Diretor de Turma; P-CRI – Psicólogo proveniente do Centro de Recursos para a Inclusão; OP - Assistente Operacional; EED – Encarregado de Educação.
Género: F – Feminino; M – Masculino.

Tal como na escola abordada anteriormente, os elementos desta unidade de estudo pertencem na grande maioria ao género feminino (igualmente dezasseis, no total de dezoito). Quanto aos escalões etários, apenas a psicóloga se situa abaixo dos trinta anos de idade. Entre os outros elementos, quatro situam-se entre os trinta e trinta e nove anos, sete entre os quarenta e quarenta e nove, e seis têm cinquenta ou mais anos.

Quanto ao tempo de serviço dos professores que fizeram parte do estudo, o mesmo oscila entre os dez e trinta e quatro anos, de forma dispersa. Informação que nos permite inferir que se trata de elementos já com experiência profissional, embora em patamares diferentes da sua carreira profissional.

Sobre o grupo de especialização, a subdiretora tem formação em gestão e administração escolar, as cinco professoras de educação especial, tal como na escola anterior, pertencem todas ao grupo 910 e os seis diretores de turma aparecem dispersos por grupos de

formação para a docência de natureza diversa. A psicóloga tem formação na área da psicologia clínica. Temos uma assistente operacional, e sobre os quatro encarregados de educação é de referir que o elemento do género masculino está aposentado, duas encarregadas de educação são professoras no 3º ciclo do ensino básico e outra é doméstica.

Em síntese, nas duas escolas, foram entrevistados trinta e oito sujeitos:

- Destes sujeitos dois eram elementos da direção das escolas (uma diretora e uma subdiretora);
- Três eram psicólogas e entre elas uma tinha formação em psicologia educacional e as outras duas em psicologia clínica;
- Dez eram professores de educação especial;
- Catorze eram diretores de turma;
- Três eram assistentes operacionais;
- Quatro eram encarregados de educação.

Entre os professores das duas escolas, a grande maioria pertencia aos respetivos departamentos de expressões, dez elementos na Escola A e oito na escola B, num total de dezoito, ou seja, 50% dos inquiridos.

Quanto à idade, dois dos entrevistados situavam no escalão etário dos 20 aos 29 anos, dez no escalão etário entre os 30 e os 39 anos, catorze no escalão etário dos 40 aos 49 e dez no escalão de 50 ou mais anos.

A maioria dos entrevistados pertence ao género feminino, 34/38, o que corresponde a 89.5% do total.

5.6. Contextos de investigação

5.6.1. Escola A

Esta escola está situada fora dos núcleos urbanos, inserida entre quintas atualmente sem atividade agrícola. A maior parte dos alunos que acolhe reside na área geográfica limítrofe da escola e utiliza os transportes públicos para ali se deslocar, sendo cerca de 75% dos mesmos beneficiários do passe de estudante.

À data, a escola contava com 876 alunos matriculados, distribuídos por trinta e cinco turmas, cuja organização por anos de escolaridade era a seguinte:
5º ano – 10 turmas; 6º ano – 11 turmas; 7º ano – 6 turmas; 8º ano – 4 turmas; 9º ano – 4 turmas. Entre estes alunos, cinquenta e um encontravam-se identificados como tendo NEE de carácter permanente, estando, por isso, abrangidos pelo Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro.

O corpo docente era constituído por 105 professores, entre os quais 15 pertencem ao grupo 910 – Educação Especial, sendo que 5 destes últimos prestam serviço na escola em estudo, e os outros 10 trabalham nas restantes escolas do Agrupamento[3]. O corpo do pessoal não docente conta com 25 elementos: 8 assistentes administrativos; 16 assistentes operacionais; 1 guarda noturno.

No âmbito do previsto na Portaria n.º 1102/97, de 3 de novembro[4], em parceria com a um CRI, que designamos X, a escola conta com o apoio de 3 técnicos, uma psicóloga, uma terapeuta da fala e uma técnica de psicomotricidade, para colaborarem nas respostas a alunos

[3] O grupo 910 - Educação Especial, está vocacionado para prestar apoio a crianças e jovens com graves problemas cognitivos, com graves problemas motores, com graves perturbações da personalidade ou da conduta, com multideficiência e para o apoio em intervenção precoce na infância.

[4] O preâmbulo desta portaria refere que as cooperativas e associações de ensino especial sem fins lucrativos poderão constituir um recurso importante no desenvolvimento da escola inclusiva, devido à larga experiência acumulada no âmbito e adianta "A presente portaria enquadra-se nos objetivos que têm norteado o processo de reflexão em torno da problemática da educação especial e visa, essencialmente, garantir as condições de educação para os alunos que frequentam as associações e cooperativas de ensino especial, estimulando também o reforço da ação destas instituições como recursos educativos ao dispor das escolas de ensino regular, em parceria com os apoios educativos aí existentes para os alunos com necessidades educativas especiais" (Portaria n.º 1102/97, de 3 de novembro). A publicação desta Portaria coincide com o momento em que as famílias com crianças e jovens com NEE mais acentuadas começam a procurar cada vez mais que elas frequentem as escolas de ensino regular. Através deste dispositivo legal pretende-se redefinir o âmbito de intervenção destas cooperativas e associações de ensino especial, alargando-o de modo a que as mesmas se constituam, também, como Centro de Recurso para a Inclusão.

com NEE, ao abrigo do Decreto-lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro. A escola conta também com uma psicóloga, que estando colocada no SPO de uma escola secundária do concelho, há doze anos que ali presta serviço na situação de destacada.

As instalações da escola encontram-se em bom estado de conservação, dispondo esta de 20 salas de aula de caráter geral, 1 sala destinada à UAEM, 6 salas específicas de educação visual e tecnológica, 2 salas específicas de educação musical, 2 salas específicas de ciências da natureza, 2 laboratórios, 5 gabinetes de trabalho, serviços administrativos, cozinha, refeitório, bar, sala de professores, biblioteca, ludoteca, reprografia e sala de estudo. A escola tem também uma sala de convívio destinada aos alunos, áreas descobertas de recreio, uma área desportiva e um pavilhão gimnodesportivo.

A UAEM desta escola encontra-se a funcionar desde o início do presente ano letivo. Este espaço foi integrado nas metas definidas no projeto educativo da escola (PEE) 2008/2012, para dar cumprimento a um dos seus objetivos, no que se refere à criação de alternativas e de respostas diversificadas para alunos que apresentem dificuldades graves, embora por influência de responsáveis pelo setor no Ministério da Educação e Ciência.

Relativamente às NEE, um outro objetivo previsto no PEE vigente era aumentar o número de técnicos/docentes especializados para atender alunos com NEE de carácter permanente ao nível das avaliações técnico pedagógicas-terapêuticas, de modo a dar cobertura à terapia da fala, psicomotricidade e avaliação psicológica. Pretendia-se, assim, proceder a adequações nas respostas educativas destes alunos ao longo do seu percurso escolar, incluindo a preparação da sua transição para a vida pós escolar.

Na linha de atuação, que visa diversificar os serviços de modo a dar resposta adequada à população que atende, na perspetiva geral, e às necessidades especiais, em particular, a escola conta com vários protocolos com a comunidade e por iniciativa interna propõe um conjunto de clubes e outras atividades, de modo a ir ao encontro das expectativas já existentes em muitos alunos e também na tentativa de motivar outros.

Desta forma, a escola procura despertar nos alunos o gosto pelo saber, a descoberta das suas capacidades de criação e de realização e "satisfazer as suas necessidades nos aspetos motor, cognitivo e afetivo em ambiente menos formal do que o da sala de aula…" "Naturalmente que a educação no sentido amplo em que a entendemos não pode confinar-se à sala de aula e às aprendizagens formais e estritamente académicas" (PEE, p. 4).

No PEE, por nós consultado, pode observar-se que os seus responsáveis, para além da criação de novas atividades, pretendem dar continuidade aos serviços que vêm a ser prestados desde há algum tempo e cujo funcionamento tem sido considerado relevante, são os Serviços de Psicologia e Orientação, o Gabinete de Apoio ao Aluno, a Sala de Apoio Especializado, Serviço de Ação Social Escolar e o Projeto de Saúde. Igualmente os Centros de Recursos, a Sala de Estudo, o Núcleo Museológico, a Galeria de Exposições, o Jornal Escolar Onda Jovem, as Salas de Aula e os Espaços de permanência dos alunos devem ser regularmente requalificados, afetando-lhe os recursos financeiros, materiais e humanos necessários ao funcionamento porque são importantíssimos fatores de aprendizagens complementares e de práticas sociais facilitadoras do desenvolvimento pessoal e social da comunidade escolar.

Porém, é de salientar que, apesar de todos estes esforços internos, um dos pontos fracos identificado no PEE diz respeito ao distanciamento ou falta de colaboração dos encarregados de educação na vida escolar dos seus educandos, aspeto por nós sentido no momento da recolha de dados.

O PEE, que se concretiza através do plano anual de atividades (PAA) é o documento onde constam as atividades desenvolvidas na escola pelos diferentes proponentes. Verificamos que o PAA (2011/12), ano a que se refere a nossa investigação, assenta em 5 linhas orientadoras, que englobam as atividades propostas e que são as seguintes:

1 - Relação/Interação com a comunidade educativa e o meio envolvente; 2 - Relação com a natureza; 3 - Tradições e património; 4 - Crescer com valores (Plano Educativo de Agrupamento – "Com Inteligência não à/há violência"); 5 - Crescer saudável. Na análise destes documentos verificamos que a psicóloga do SPO da escola se encontra diretamente envolvida em duas destas linhas, a que diz respeito à Relação/Interação com a comunidade educativa e o meio envolvente, e a que se refere ao Crescer saudável, tendo apresentado o seu próprio plano de atividades.

Na concretização das atividades definidas do PAA, para além dos recursos internos, a escola conta com protocolos com diferentes entidades da comunidade, tal como tivemos oportunidades de observar na consulta do PEE e como nos informou a diretora no momento da entrevista, havendo a preocupação de que todos os alunos possam desenvolver as suas capacidades da melhor forma possível. Alguns destes protocolos visam dar resposta a necessidades especiais, entre quais as consideradas NEE de carácter permanente, que levam

os alunos a beneficiar de medidas educativas decorrentes do Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro.

Quanto aos recursos existentes na escola, diretamente vocacionados para colaborar nas respostas a serem dadas às necessidades especiais dos alunos, os mesmos foram por nós identificados a partir da entrevista com a diretora, e em parte corroborados pela psicóloga do SPO. Entre estes, foram identificados os seguintes:

Recursos humanos sediados na escola:

Uma psicóloga que constitui o SPO.

- Recursos humanos ao abrigo de protocolos com a comunidade:

  - Técnicos vocacionados para trabalhar com alunos que se encontram ao abrigo do Decreto-Lei n.º3/2008, de 7 de janeiro, (psicóloga, terapeuta da fala e técnico de motricidade – todos a tempo parcial);

  - Técnicos vocacionados para suprir necessidades dos alunos em geral (terapeuta da fala e psicóloga);

  - Projeto de Saúde (envolvendo uma enfermeira proveniente do Centro de Saúde da área e a psicóloga pertencente aos SPO).

- Subestruturas da escola:

  Unidade de apoio especializado para a educação de alunos com multideficiência;

  Gabinete de Apoio ao Aluno;

  Horta pedagógica (Atividade dinamizada por professores da escola).

Ao iniciar o seu depoimento sobre o tema a diretora referiu: "Começando pelos recursos humanos, relativamente aos psicólogos, nós temos uma psicóloga colocada cá na escola em mobilidade, porque pertence à Escola Secundária aqui mais próxima, mas já há cerca de dez anos ou mais que ela está cá em mobilidade" e adiantou:

> Para além desta psicóloga, temos ainda psicólogos colocados na nossa escola por via das parcerias que temos aqui no agrupamento. Nós, desde há cerca de uns cinco, seis anos, temos uma parceria com um CRI, que também é uma parceria com o Ministério da Educação, e eles têm sido uma mais-valia para o agrupamento, porque têm-nos colocado cá psicólogos, terapeutas da fala, psicoterapeutas, técnicos de psicomotricidade…Portanto temos uma mais-valia, principalmente para os alunos das nossas unidades, por via das parcerias tem conseguido alguns recursos indispensáveis.

Os técnicos provenientes do CRI, X, são colocados não na escola, mas sim no agrupamento de escolas, e destinam-se prioritariamente a dar resposta aos alunos que se encontram nas UAEM. Apesar de, dentro das limitações do tempo a que estão sujeitos, também apoiarem outros alunos abrangidos pelo Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro. A diretora da escola informou-nos que o tempo atribuído a cada técnico é definido pelo Ministério da Educação e Ciência e que estes técnicos são colocados só para trabalharem com os alunos abrangidos pelo Decreto-Lei atrás referido.

> Da X temos cá uma psicóloga, uma técnica de serviço social, que é extremamente importante, vai a casa dos alunos, faz a ligação escola-família, às vezes vai aos hospitais, quando é necessário fazer algum acompanhamento com os alunos e com as famílias, temos uma fisioterapeuta, temos duas terapeutas de psicomotricidade e uma terapeuta da fala. Isto por via da instituição X.

Em virtude daqueles técnicos só acompanharem os alunos com NEE de caráter permanente e com problemáticas complicadas, esta escola fez uma parceria com um Centro de Apoio Psicoterapêutico e Psicopedagógico (LAPSIS), identidade sediada em Lisboa e que tem técnicos a prestar apoio não através do Ministério da Educação e Ciência, mas da Segurança Social. Esta foi a forma encontrada pela Direção da escola em estudo para estender o apoio técnico a alunos que não estando abrangido pelo Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, também têm necessidades de terapias da fala, apoio psicológico e outros. "Portanto temos três psicólogas que vêm trabalhar com os nossos alunos", diz-nos a diretora da escola.

No entanto, os apoios prestados no âmbito do protocolo com a LAPSIS nem sempre se processam como seria de esperar, devido à forma como o pagamento dos serviços é efetuado. Nestes casos, a Segurança Social transfere os valores para a conta dos pais e são eles que devem, posteriormente, pagar aos técnicos, o que, por vezes, nem sempre acontece, impossibilitando, assim, a prestação regular dos serviços.

Ainda no âmbito dos recursos humanos especializados, tanto a escola em estudo, como as restantes escolas do agrupamento a que a mesma pertence, conta com os serviços de uma terapeuta da fala, tal como nos referiu a sua diretora: "Depois ainda temos uma terapeuta da fala que a nível individual, para aqueles alunos que os pais têm possibilidades, vai a todas as escolas do agrupamento, mas aí são os pais que pagam diretamente à terapeuta".

De seguida, a diretora falou-nos de outros recursos existentes na escola de âmbito mais estrutural para dar resposta às especificidades dos alunos, que são a UAEM, Gabinete de Apoio ao Aluno e Horta Pedagógica. Também, em articulação com o Centro de Saúde da

área, está a ser desenvolvido na escola o Projeto Saúde, ao qual a psicóloga do SPO dedica duas horas por semana, articulando o seu trabalho com uma enfermeira que se desloca à escola e outros técnicos que desenvolvem a sua atividade no próprio Centro de Saúde, para onde os alunos são encaminhados em caso de necessidade. Este projeto está direcionado para todos os alunos que dele necessitem, onde, obviamente, se incluem os alunos com dificuldades graves de carácter permanente, entre os quais os com DID que têm CEI.

Através das listagens de alunos por turma e grelhas de caraterização dos alunos abrangidos pelo Decreto-Lei n.º3/2008, de 7 de janeiro, identificamos cinquenta e um alunos como tendo NEE. Dezassete apresentam DID que justifica a aplicação do exposto na alínea e) do ponto 2 do artigo 16º, do Decreto-Lei n.º3/2008 de 7 de janeiro – CEI, dos quais, sete apresentam concomitantemente outras problemáticas, pelo que se encontram a frequentar a UAEM existente na escola.

Como poderemos constatar nas tabelas que se seguem, onde será feita a apresentação das componentes dos currículos dos alunos, os mesmos apresentam uma baixa frequência de disciplinas em contexto de turma, sendo que o facto se acentua ainda mais no caso dos alunos ligados à Unidade. Estes alunos apenas frequentam uma ou duas disciplinas, sendo de referir que uma aluna frequenta três disciplinas e que duas alunas não têm qualquer disciplina em turma.

É ainda de registar que na escola A, entre os dez alunos com CEI, que não se encontram a frequentar a UAEM, apenas um cumpre o horário integral da turma a que pertence. Todos os outros frequentam apenas algumas disciplinas em conjunto com as respetivas turmas, embora possam frequentar outras atividades e beneficiar de apoios especializados ao longo da sua jornada de escolar. Este é igualmente o padrão seguido na escola B quanto às componentes dos CEI dos alunos, tal como se pode observar nos Quadros N.º 6 e N.º 7.

QUADRO N.º 6 – Dados dos alunos com DID que têm CEI: Escola A

Alunos		Disciplinas Frequentadas com a turma[5]	Clubes a que pertencem	Apoio da Ed. Especial	Outros apoios especializados	Idade	Género	Obs
5º ANO	A	EVT; EF; FC.	Clube de Jardinagem	LP; M		16	M	___
	B	HGP; CN; EVT; EM; EF; FC.	Clube de Jardinagem Clube de Inglês	LP; M		11	M	___
	C	EVT; EM; EF.	Clube de Jardinagem Clube de Inglês	LP; M		12	M	___
	D	LP; HGP; LI; M; CN, EVT; EM; EF; FC.	Clube de Jardinagem Clube de Inglês Clube de Ciência ao Vivo	LP; M		12	M	___
	E	EF	Horta Pedagógica		Terapia da fala; Psicomotricidade; Treino de autonomias Atividade de Vida Diária;	11	M	UAEM
	F			M LP	Terapia da fala; Psicomotricidade; Treino de autonomias	12	F	UAEM
	G	EVT; EF	Horta Pedagógica	M LP	Terapia da fala; psicomotricidade; treino de autonomias Atividade de Vida Diária;	13	F	UAEM
	H	EVT; EM; EF.	Horta Pedagógica	M LP	Terapia da fala; Psicomotricidade; Treino de autonomias Atividade de Vida Diária;	13	F	UAEM
6º ANO	I	EVT; EM; EF; FC.	Clube de Jardinagem Clube de Inglês Clube de Ciência ao Vivo	LP; M		12	M	___
	J	CN; EVT; EM; EF; EMRC.	_____	LP; M		13	F	___
	K	EF	Horta Pedagógica		Terapia da fala; Psicomotricidade; Atividade de Vida Diária;	14	F	UAEM
7º ANO	L	ET; EV; EM; EF; FC.	Clube de Jardinagem Clube de Inglês	LP; M	_____	14	M	___
	M	LF; ET; EV; EM; EF; FC.	Clube de Desenho Clube de Ciência ao Vivo	LP; M	_____	15	F	___
	N	ET; EF	Horta Pedagógica		Terapia da fala; Psicomotricidade; Atividade de Vida Diária;	17	F	UAEM
8º ANO	O	LP; LF; H; G; CN;; CFQ; EF; FC.	_____	LP; M	_____	15	F	___
	P	LP; LF; H; G; EF; FC.	Clube de Desenho Clube de Ciência ao Vivo	LP; M	_____	17	F	___
	Q		Horta Pedagógica	M LP	Terapia da fala; Psicomotricidade; Atividade de Vida Diária; Pré-estágio na Cercizimbra	19	F	UAEM

Legenda: Alunos que frequentam a UAEM

[5] Segundo o Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro, alterado pelos Decretos-Lei n.º 209/2002, de 17 de outubro, n.º 396/2007, de 31 de dezembro, n.º 3/2008, de 7 de janeiro, e Resolução da Assembleia da República n.º 60/2011, de 23 de março, à data da recolha de dados, a Organização Curricular do Ensino Básico encontra-se distribuída pelas seguintes áreas curriculares disciplinares e não disciplinares:

2º CICLO: Língua Portuguesa – LP; Língua Estrangeira I: Inglês – LI; História e Geografia de Portugal – HGP; Matemática – M; Ciências da Natureza – CN; Educação Visual e Tecnológica – EVT; Educação Musical – EM; Educação Física – EF; Formação Cívica – FC; Estudo Acompanhado – EA; Educação Moral e Religiosa (Facultativa) – EMR.

3º CICLO: Língua Portuguesa – LP; Língua Estrangeira I: Inglês – LI; Língua Estrangeira II: Francês – LF; História – H; Geografia – G; Matemática – M; Ciências Naturais – CN; Físico-Química – FQ; Educação Visual – EV; Educação Tecnológica (Equitativa com opcional) – ET; Educação Musical (Opcional) – EM; Educação Física – EF; Formação Cívica – FC; Introdução às Tecnologias de Informação e Comunicação (apenas 9º ano) – TIC.

Os alunos têm idades que variam entre os 11 e 19 anos, encontram-se distribuídos entre o 5º e 8º anos e a maioria pertence ao género feminino, ou seja, dez entre os dezassete, com a particularidade que dos sete que se encontram ligados à UAEM apenas um pertence ao género masculino.

Os sete alunos que frequentam a UAEM apresentam autonomia reduzida e precisam do apoio direto, tanto na sala como nas suas deslocações no interior da escola. Estes alunos chegam à escola por volta das oito horas da manhã, a maioria via transporte específico, e saem por volta das catorze horas, pelo mesmo meio.

Apesar de terem uma turma de referência, a presença dos alunos que fazem parte da UAEM junto dos pares é mínima, sendo que dois deles nem frequentam qualquer disciplina com a turma. O seu dia-a-dia fica confinado a atividades e espaços organizados especificamente para eles, o que não deixa de ser uma forma atual de segregação. Sobre os outros cinco, dois só têm educação física com a turma, um tem educação física e educação tecnológica, outro tem educação física e educação visual e tecnológica e outro tem educação física, educação musical e educação visual e tecnológica.

Nestes casos, os pais tratam de todos os assuntos relacionados com os seus educandos com as duas professoras que trabalham na UAEM, não havendo contacto com os diretores das turmas onde os alunos vão frequentar as poucas aulas que têm junto do grupo.

Os dez alunos que não estão afetos à UAEM são totalmente autónomos no interior da escola e poucos precisam que os familiares os acompanhem nas deslocações casa-escola. Conhecem o seu horário, que difere, em parte, do horário da respetiva turma. No recreio seguem o padrão estipulado para os restantes alunos, não havendo necessidade que as assistentes operacionais desempenhem qualquer função específica junto dos mesmos.

Quanto ao número de disciplinas que frequentam com a sua turma, varia de caso para caso, como se pode observar no Quadro Nº 6, apresentado anteriormente.

Nesta UAEM trabalham diariamente duas professoras de educação especial, duas assistentes operacionais. Todo o trabalho se desenvolve em grande parte dentro da sala onde está instalada a UAEM, incluindo os apoios das especialidades específicas indicados no quadro atrás indicado.

5.6.2. Escola B

A escola de 2º e 3º Ciclos, designada por Escola B, situa-se numa urbanização recente de uma freguesia no limite do concelho a que pertence, em sentido oposto à Escola A. A mesma faz parte de um agrupamento composto por oito escolas, sendo as outras sete destinadas ao 1º Ciclo. A população discente da escola onde decorre o estudo é composta por 960 alunos, distribuídos por quarenta turmas, cuja organização por anos de escolaridade é a seguinte: 5º ano – 14 turmas; 6º ano – 13 turmas; 7º ano – 4 turmas; 8º ano – 5 turmas; 9º ano – 4 turmas.

Dos 960 alunos que frequentam a escola, 51 encontram-se identificados como tendo NEE de carácter permanente, estando, por isso, abrangidos pelo Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro. A maioria desloca-se a pé para a escola, sendo por vezes transportados pelos familiares em transporte próprio, e cerca de 30% utilizam o passe de estudante.

O corpo docente da escola é constituído por 109 professores, entre os quais 7 pertencem ao grupo 910 – educação especial. Estes docentes desenvolvem a sua atividade também noutras escolas do agrupamento. Apenas duas docentes cumprem o seu horário por inteiro na escola onde decorre o estudo.

No âmbito do previsto na Portaria n.º 1102/97, de 3 de novembro, documento a que nos referimos quando nos debruçamos sobre a Escola A, em parceria com um Centro de Recursos para a Inclusão, a escola conta com o apoio de uma psicóloga em horário parcial.

O corpo do pessoal não docente é composto pelos seguintes elementos: 10 assistentes administrativos; 22 assistentes operacionais; 1 guarda noturno.

As instalações encontram-se em bom estado de conservação, dispondo esta de 20 salas de aula, 5 gabinetes de trabalho, serviços administrativos, cozinha, refeitório, bar, sala de professores, biblioteca, ludoteca, reprografia, 5 salas específicas de educação visual e tecnológica, 2 salas específicas de educação musical, 2 salas específicas de ciências da natureza e 2 laboratórios. Existe também uma sala de convívio destinada aos alunos, áreas descobertas de recreio e uma área desportiva ao ar livre.

Esta escola mudou de direção no ano letivo em que decorreu a presente investigação (2011/2012), sendo que o projeto educativo do agrupamento (PEA), e consequentemente da escola, se encontrava na fase inicial de implementação. De referir que a sua versão final data de abril de 2012, devido a alguns ajustes. Uma das linhas de ação desta equipa diretora,

recentemente empossada no cargo, é a promoção da escola inclusiva, pelo que atribuiu ao seu projeto a designação de "Construir o futuro numa escola inclusiva".

Ao consultar este PE verificamos que o mesmo aponta para que a ação educativa se desenvolva de acordo com valores tais como:

A – Qualidade;

B – Inclusão;

C – Articulação;

D – Colaboração.

No documento são identificados como pontos fortes o empenho profissional do corpo docente na qualidade de ensino; o empenho profissional do pessoal não docente no desempenho das suas funções; o envolvimento da maioria dos encarregados de educação na vida escolar dos seus educandos; a dinâmica de projetos com impacto na comunidade educativa.

Entre as metas e objetivos definidos com vista a melhorar no interior da escola encontram-se a promoção da qualidade do sucesso escolar, a redução do número de alunos com repetências repetidas, a gestão de forma eficaz dos recursos humanos da educação especial e dos apoios educativos, fortalecer a cultura de inclusão, desenvolver de forma consistente a cultura colaborativa e de supervisão em todas as áreas curriculares disciplinares, otimizar as parcerias com as entidades oficiais e com a comunidade.

A meta B do PE para esta escola está relacionada com o fortalecimento da cultura inclusiva, cujos objetivos, estratégias operacionais e ações se encontram sintetizados na tabela seguinte. Esta meta foi definida devido a um elevado número de alunos com repetências repetidas, à degradação das condições de vida das famílias devido à atual conjuntura socioeconómica, o que fez com que muitos alunos que, não beneficiando de ASE, apresentem dificuldades na aquisição de materiais escolares antes não observadas nesta comunidade.

Relativamente aos alunos com NEE, devido a limitações significativas e abrangidos pelo Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, esta direção pretende promover o máximo das aprendizagens em interação com os pares e prestar-lhes os apoios que lhe são convenientes na promoção das mesmas, através de uma gestão equilibrada dos recursos. Para atingir esta meta foram definidos dois objetivos: B1 – Fortalecer a cultura de inclusão; B2 – Apoiar os alunos com necessidades socioeconómicas.

No mesmo documento encontramos ainda as estratégias e ações previstas para dar cumprimento aos objetivos previstos. Como estratégias, são apontadas as seguintes: Implementação das medidas educativas definidas nos PEI dos alunos abrangidos pelo Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, promovendo a diferenciação necessária ao nível da gestão das atividades, estratégias e avaliação, Integração dos alunos com dificuldades de aprendizagem e/ou provenientes de culturas diferentes; Mobilização dos recursos necessários à integração dos alunos provenientes de outros países no acesso ao currículo nacional, nomeadamente no domínio do Português; Criação de condições que permitam apoiar e compensar situações de carência.

Como ações a desenvolver neste âmbito constatamos que está previsto criar práticas colaborativas entre os professores titulares de turma/conselho de turma, docentes de educação especial, do apoio pedagógico personalizado e do apoio educativo; Criar uma equipa pedagógica para gerir as situações de alunos com dificuldades de aprendizagem, provenientes de culturas diferentes e/ou de outros países; Criar de um banco de recursos materiais.

Para conhecermos os recursos existentes nesta escola, diretamente vocacionados para colaborar nas respostas a serem dadas às necessidades especiais dos alunos, baseámo-nos na consulta do projeto educativo do Agrupamento (PEA), na entrevista com a subdiretora e em informação que foi sendo corroborada por outros elementos, tendo sido apontados os seguintes:

- Recursos humanos sediados na escola:

  - Neste campo foram referidas apenas as professoras de educação especial que pertencem ao quadro.

- Recursos humanos ao abrigo de protocolos com a comunidade:

  - Técnicos vocacionados para trabalhar com alunos que se encontram ao abrigo do Decreto-Lei n.º 3/2008 de 7 de janeiro (Uma psicóloga a tempo parcial, colocada através de um CRI).

  - Projeto de Saúde (O qual é dinamizado por professores da áreas das Ciências Naturais e um enfermeiro proveniente do Centro de Saúde da área a que a escola pertence).

- Subestruturas da escola:

  - Núcleo de jardinagem (Atividade dinamizada por professores da escola).

Como desde já se pode constatar, esta escola dispõe de poucos recursos especializados que possam contribuir para respostas diferenciadas com vista à inclusão dos alunos. O facto torna-se ainda mais evidente se tivermos em conta que qualquer aluno poderá apresentar necessidades educativas sem que estas sejam de carácter permanente ou decorram de alguma limitação acentuadas nas funções do corpo, tal como se encontra expresso no preâmbulo do Decreto-Lei n.º3/2008, de 7 de janeiro.

Pelo que tivemos oportunidade de observar através de várias fontes, e também do contacto direto, as professoras de educação especial que pertencem ao quadro do agrupamento e que se encontram a exercer funções na escola em estudo são o único recurso especializado ali existente que, dentro das suas possibilidades, serve de suporte aos professores e outros elementos que se preocupam com as problemáticas que possam surgir com os alunos, mesmos com aqueles que não se encontram abrangidos pelo Decreto-Lei n.º3/2008, de 7 de janeiro.

A psicóloga proveniente de um CRI abrange o agrupamento e as suas funções estão direcionadas para alunos cujos processos estejam de algum modo relacionados com o Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, dado que a sua colocação decorre de um protocolo entre as direções das duas instituições, ao abrigo da Portaria n.º 1102/97, de 3 de novembro.

O Projeto de Saúde está a ser desenvolvido em articulação com o Centro de Saúde da área, envolvendo uma enfermeira e um enfermeiro que em colaboração com as professoras responsáveis pelo projeto fazem a ponte entre as duas instituições. Na escola desenvolvem sobretudo atividades de informação aos alunos, podendo estes ser encaminhados para consulta no próprio centro, caso a situação assim o indique. Este projeto está direcionado para todos os alunos que de algum modo dele necessitem, onde, obviamente, se incluem os alunos com dificuldades de carácter permanente, sem exceção.

O Núcleo de jardinagem a funcionar na escola tem contribuído em muito para a inclusão de alunos com NEE, principalmente os que têm CEI. Este núcleo está aberto a todos os alunos interessados, havendo, no entanto um número limite, sendo que os alunos com CEI têm prioridade, desde que mostrem interesse ou tenham indicação para realizar tarefas que ali possam ser desenvolvidas. Tivemos oportunidade de observar diretamente o interesse e a dinâmica destes alunos em interação com pares, em que as tarefas iam sendo apresentadas e discutidas naturalmente, em plena ação. Os testemunhos dos encarregados de educação sobre as tarefas ali desenvolvidas revelam a utilidade deste núcleo no desenvolvimento dos seus educandos, no que se refere às competências de caráter mais prático.

Na identificação destes alunos seguimos os mesmos procedimentos feitos para a escola A. Mediante a análise dos documentos e a informação dos colaborantes, foram identificados 51 alunos como tendo NEE, abrangidos pelo Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro (número igual ao que foi encontrado na escola A), dos quais 8 apresentam DID e têm CEI.

Todos estes alunos têm a uma turma de pertença, mas nenhum deles a acompanha em todas as disciplinas. O seu horário é mais reduzido do que o previsto para os pares, embora frequentem outras atividades e beneficiem de apoios individualizados ao longo da semana. A composição do currículo de cada aluno pode ser observada no Quadro N.º 7, que apresentamos seguidamente.

QUADRO N.º 7 – Dados dos alunos com DID que têm CEI: Escola B

Alunos		Disciplinas Frequentadas com a turma	Atelier individual	Apoio da Ed. Especial	Outros apoios especializados Outros	Idade	Género
5º ANO	A	CN; EM; EVT; EF; HGP; Mat; FC	Inglês; TIC	LP; Mat (na turma)	----------	13	M
	B	EVT; EM; EF; FC	CN; Jardinagem; TIC; Artes, Expressão Físico-motora	LP; Mat	Psicomotricidade em meio aquático	12	M
6º ANO	C	CN; EVT; EM; EF; EMRC; FC	TIC; Artes; Ciências; Jardinagem	LP; Mat	----------	14	M
7º ANO	D	H; EM; CN; EF; FC	Inglês; TIC;H; Artes	LP; Mat	----------	15	F
	E	EF; Teatro; EV; FC	TIC; Artes; Ciências; Jardinagem; Expressão Fisico-motora; Música	LP; Mat	- Autonomia pessoal e social Psicomotricidade em meio aquático	16	M
8º ANO	F	LP*; CN; EM	Artes; Jardinagem; Música; Expressão Fisico-motora; Expressão Fisico-motora; CN; inglês; TIC; H	LP; Mat	- Autonomia pessoal e social - Psicomotricidade em meio aquático	19	M
	G	EF; EM ; FC	Artes; Jardinagem; Música; Expressão Fisico-motora (Jogos); TIC;	LP; Mat	- Autonomia pessoal e social - Psicomotricidade em meio aquático	17	M
9º ANO	H	LP*; CN; EV; EF; FC	Artes; Expressão Físico-motora TIC;	LP; Mat	- Autonomia pessoal e social -Psicomotricidade em meio aquático	18	F

Nota: *Estes dois alunos frequentam a disciplina de LP na turma mas apenas durante uma sessão semanal de 90 minutos, enquanto a turma tem duas sessões de igual duração.

Entre os 8 alunos que servem de núcleo de referência, seis pertencem ao género masculino e dois ao género feminino. Quanto à idade, esta varia muito, situando-se num intervalo que vai dos 12 aos 18 anos.

Como se pode observar, à medida que os alunos avançam nos anos de escolaridade, o número de disciplinas que frequentam com a turma vai reduzindo. As horas que os alunos permanecem na escola são preenchidas pela frequência de atelieres a título individual. O apoio prestado por parte dos professores de educação especial centra-se na língua portuguesa, e matemática, dado individualmente, e apenas no caso do aluno A esse apoio é dado em contexto de turma. De salientar que estes programas educativos foram aprovados pela direção anterior, bem como a distribuição de serviço em vigor no ano em que decorre a presente investigação.

Em síntese, é de referir que os contextos apresentaram algumas características que os diferenciam e que passamos a referir:

- A Escola A contava 876 alunos e a Escola B com 960. No entanto, as duas apresentavam o mesmo número de alunos (51) com NEE. Este facto fica a dever-se, em primeiro lugar, à criação da UAEM na Escola A no ano em que decorreu a investigação, o que trouxe à escola mais sete alunos, não tendo acontecido qualquer alteração desta natureza na Escola B.

- As condições socioeconómicas da população são menos favoráveis no caso da Escola A, encontrando-se esta pior situada em termos geográficos, pelo que o custo da habitação é menor e por isso mais utlizada por famílias de baixos recursos;

- Na Escola A cerca de 75% dos alunos utilizam o passe de estudante, contra cerca de 30% dos alnos da Escola B;

- A Escola A dispõe de SPO, embora em regime de mobilidade, por reconhecimento dos responsáveis do Ministério da Educação e Ciência que se tratava de uma escola com carências peculiares;

- A Escola A dispõe de pavilhão gimnodesportivo, o que não acontece com a escola B;

- A Escola A dispõe de SPO e a Escola B nunca beneficiou destes serviços.

Os documentos referentes às escolas que analisámos (Projeto Educativo, Projeto Anual de atividade, Processo dos alunos com DID e com CEI, bem como dados para a

caraterização do pessoal docente e não docente foram por estas cedidos e encontram-se no arquivo dos estabelecimentos de ensino respetivos.

O PEE da escola A mostra que a cultura colaborativa já se encontra instituída, sendo os esforços dos seus responsáveis direcionados para a diversidade de respostas a oferecer aos alunos.

No caso da Escola B verificou-se que a Direção, recentemente empossada, de entre os pontos fracos identificados, encontrava-se particularmente empenhada na promoção da cultura colaborativa, através do trabalho de equipa entre os membros de cada setor e entre setores diferentes.

Os dados recolhidos a partir destes documentos foram para nós muito relevantes, sobretudo no que diz respeito à caracterização do contexto.

5.7. Procedimento para a recolha e tratamentos de dados

No desenvolvimento deste trabalho, consideramos que qualquer estudo de caso seja ele um indivíduo, um grupo de pessoas circunscritas a uma atividade, uma escola, ou outra configuração similar, deverá ter em conta o contexto onde o mesmo se insere e que o caso a estudar, que também se pode designar por unidade de análise, deve ser delineado e delimitado de modo a não se confundir com o contexto.

Segundo Yin (2010), não é raro os investigadores acabarem por criar essa confusão na definição das unidades de análise que pretendem estudar, aspeto que procuramos ter presente nesta fase do trabalho.

Porém, tal não implica que a unidade de análise não possa sofrer alterações no decorrer do projeto, tal como qualquer outra faceta do mesmo. As descobertas inesperadas que possam acontecer durante a recolha de dados constituem elementos que poderão levar à sua revisão, tendo em conta que é uma caraterística deste tipo de investigação.

Ao longo da presente investigação deparamo-nos com particularidades que se enquadram na perspetiva atrás enunciada, variando estas de contexto para contexto.

A nossa aproximação ao objeto de estudo teve início através de contacto telefónico com os diretores dos agrupamentos a que cada escola pertence. Após esse contacto preliminar, procedemos à oficialização do pedido para a recolha de dados através de documento escrito.

Esta fase decorreu em novembro de 2011. Após autorização, demos início aos trabalhos, tendo estes sido desenvolvidos entre dezembro de 2011 e setembro de 2012. Os mesmos foram iniciados na escola A, mas por razões de agenda de todos os elementos a serem ouvidos, em fevereiro, ainda antes de terminar a recolha de informação na primeira escola, iniciamos os trabalhos nas escolas B, o que foi sendo feito simultaneamente, atendendo à disponibilidade dos informantes e também à nossa.

Na identificação dos alunos com NEE, e entre estes os que têm DID e usufruem da medida CEI, a frequentarem o segundo e terceiro ciclos do ensino básico nas escolas onde decorreram os estudos, contámos com a colaboração dos diretores das escolas, que nos colocaram em contacto com as professoras coordenadoras do grupo de educação especial, tendo sido estas, em conjunto com a direção das escolas, a cederem-nos os documentos necessários para esse levantamento, de modo a obter tais dados para posterior organização.

Com base na consulta dos processos dos alunos com DID e com CEI, foi feita a análise dos respetivos planos curriculares, o que nos permitiu identificar as suas componentes e estruturá-las de modo a fazerem parte do trabalho.

De referir que da consulta aos Projetos Educativos e Planos Anuais de Atividades das Escolas (PEE e PAA) foi possível conhecer as prioridades estabelecidas em cada uma das escolas, bem como as metas que se proponham atingir no sentido de se tornarem cada vez mais inclusivas. Sobre as listagens de alunos, de professores e outros, os quadros criados facilitaram o trabalho a nível da caracterização do contexto e dos sujeitos de investigação, o que nos possibilitou a devida caraterização com base no conhecimento concreto da realidade em funcionamento.

No tratamento destes dados optamos por crias quadros e grelhas nos quais fomos sintetizando e dando nova forma às informações que consideramos relevantes.

A informação sistematizada foi sendo corroborada oralmente pelas nossas colaboradoras, em contactos sequentes, sempre que necessários.

Após a identificação do núcleo de base, contámos mais uma vez com a colaboração dos elementos atrás referidos, para estabelecer novos contactos, de modo a passarmos à delimitação dos sujeitos de investigação. Depois desta delimitação e da identificação individual de cada um, a nossa aproximação aos sujeitos foi sendo feita gradualmente com a colaboração dos professores de educação especial.

Na delimitação das unidades de análise que pretendíamos estudar foi nossa preocupação distinguir claramente o que são dados de caraterização da mesma, dados de caraterização dos alunos com DID que têm CEI e que serviram de núcleo para a identificação dos sujeitos de investigação, e dados externos, referentes aos contextos.

Para caraterizar os contextos recorremos a dados provenientes de diversas fontes: informação direta prestada pelas direções das escolas, consulta dos respetivos PEE e PAA em estudo e quadros síntese com registos relevantes para este fim, que tínhamos preparado no seguimento da análise de documentos.

Após a identificação do núcleo de base que nos permitia passar ao contacto com os sujeitos que iriam constituem o nosso objeto de estudo junto dos quais pretendíamos recolher a informação pretendida, empreendemos na entrevista semiestruturada, sendo para tal criado um guião composto por um conjunto de blocos temáticos, com objetivos definidos para melhor orientação ao longo do trabalho. A apresentação dos temas aos entrevistados sofreu os ajustes necessários, de acordo com os diferentes grupos, dando lugar a seis guiões diferentes.

Optámos pela entrevista semiestruturada, porque após a revisão da literatura sobre metodologia de investigação apresentada anteriormente, consideramos ser esta a que melhor iria servir o percurso a fazer para atingirmos os objetivos propostos. Por um lado, por não ser totalmente imposta ao informante, por outro, por permitir-nos conduzi-la de modo a obtermos informação que possibilitasse comparar pontos de vista dos sujeitos entrevistados, tal como referem Bogdan & Biklen (1994), Ghiglione & Matalon (1993) e Quivy & Campenhoudt (1993).

Também Fortin (2009), ao referir-se à entrevista parcialmente estruturada, salienta que o guião da mesma deve conter as linhas dos temas a serem explorados, podendo o investigador apresentá-los ao respondente pela ordem que for mais conveniente no momento, certificando-se, no entanto, que os temas ficam cobertos. A autora adianta que neste caso cada questão é formulada de forma a permitir uma resposta livre.

No entanto, é de salientar que na elaboração dos guiões das entrevistas realizadas tivemos também em conta a informação decorrente de um entrevista exploratória, realizada preliminarmente a um professor coordenador de um departamento de expressões, no qual a educação especial está inserida, numa escola Básica de 2º e 3º, situada no Concelho onde decorreu a investigação. A informação recolhida junto deste coordenador de departamento

contribuiu para melhor aferirmos os blocos a contemplar nas entrevistas, bem como para a definição de alguns objetivos específicos inicialmente previsto.

Num primeiro momento, construímos um guião geral, a partir do qual procedemos à elaboração dos guiões singulares para cada categoria de entrevistados, já apresentados em páginas anteriores. Esta decisão foi tomada, dadas as particularidades inerentes a cada grupo de entrevistados, no que se refere à sua responsabilidade e participação no processo dos alunos com DID e com CEI, facto que implicou, em algumas situações, introduzir ou retirar objetivos específicos, relativamente ao guião de base.

A entrevista transcrita e o guião de base a que atrás nos referimos correspondem aos apêndices Nº I e Nº II do presente trabalho.

De referir ainda que os guiões das entrevistas foram sujeitos a juízes de forma a serem validados.

As entrevistas decorreram nas respetivas escolas e tiveram a duração média de cinquenta minutos, tendo o seu registo áudio sido posteriormente transcrito.

Todas as entrevistas, ao serem transcritas, foram codificadas de modo a facilmente poderem ser postas em evidência sem recurso nominal, mantendo assim o anonimato dos nossos interlocutores.

Após a transcrição das entrevistas, fizemos uma leitura flutuante, passando, na segunda fase, à leitura atenta das mesmas com vista à análise detalhada do seu conteúdo. Na linha de Bardin (2009), optámos pela técnica de recorte dos textos das entrevistas, obtendo assim os excertos que serviam os nossos objetivos. Ao longo deste trabalho, procedemos à identificação de categorias enquadráveis em cada bloco temático, e dentro de cada uma destas à identificação de subcategorias.

Apesar de contabilizarmos algumas subcategorias encontradas nas entrevistas, não é nosso propósito recorremos a qualquer procedimento estatístico que envolva cálculos que sirvam de suporte ao estudo. Assim, dada a natureza da informação recolhida, na análise e discussão da mesma, recorremos várias vezes ao recorte ou excerto dos discursos proferidos pelos sujeitos da investigação.

Atendendo às diferentes caraterísticas de cada um dos casos em estudo, tal como prevê Yin (2010), no decorrer dos trabalhos de recolha e sistematização de dados também houve necessidade de atender a essas diferenças, o que implica uma apresentação e discussão própria de cada caso no que se refere a tais particularidades.

Sobre as singularidades atrás referidas, é de registar que na Escola A encontramos duas situações que lhe são peculiares e que mereceram tratamento individualizado, são elas a existência de uma UAEM e de SPO, sendo ainda de sublinhar que não foi possível entrevistar encarregados de educação.

Na Escola B não existe qualquer UAEM nem SPO, mas foi possível entrevistar encarregados de educação, pelo que a informação referente a estes temas também mereceu tratamento e apresentação individual.

CAPÍTULO 6 – ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

6.1. Entrevistas

6.1.1. Às diretoras das escolas

Depois da caraterização apresentada anteriormente, relativa às escolas onde decorram os estudos de caso desta investigação, incluindo a dos alunos com DID que têm CEI, os quais serviram de núcleo para a escolha dos elementos que constituem as nossas unidades de estudo, passamos a apresentar as categorias e subcategorias emergentes dos temas abordados, assim como a leitura interpretativa dos discursos proferidos.

O Bloco A da entrevista diz respeito à legitimação da mesma, o que foi totalmente conseguido com todos os elementos que se disponibilizaram para colaborar connosco, pelo que passamos desde já à apresentação e discussão da informação recolhida singularmente em cada subgrupo dos nossos entrevistados, relativamente aos outros Blocos.

Tal como atrás referimos, na Escola A foi entrevistada a diretora da mesma, que assume ao mesmo tempo a direção do agrupamento a que esta pertence. Na escola B, por questões de organização dos serviços, foi entrevistada a subdiretora que, por inerência, desempenha o mesmo cargo no agrupamento da escola a que pertence.

QUADRO N.º 8 - Inclusão de alunos com DID que têm CEI percecionada pelos diretores de escola

Categoria e subcategoria	N.º DR a)
Conceito de inclusão	2
- Desenvolvimento entre pares	2
Condicionantes da inclusão	2
- Falta de preparação das escolas relativamente às respostas a dar à inclusão de alunos com DID e com CEI	2
- Inexistência de um número adequado de psicólogos nas escolas	2
- Falta de preparação dos professores	1
- Pouca permanência dos alunos com CEI na sala de aula	1
- Falta de articulação do trabalho entre intervenientes no processo educativo destes alunos	1
- Inexistência de um número adequado de terapeutas da fala nas escolas	1
- Poucos técnicos de motricidade para apoiarem os alunos	1
- Falta de recursos materiais	1
- A tipificação generalizada das problemáticas e das respostas dadas aos alunos	1
- Pouca motivação de alguns alunos pelas atividades escolares	1
- Pouco acompanhamento familiar de alguns alunos	1
Condições para a inclusão dos alunos com DID e com CEI	2
- A existência de recursos humanos e materiais adequados	2
- Saber trabalhar em equipa	1
- Gestão adequada dos recursos existentes	1
- Perfil adequado do psicólogo	1
Tarefas do psicólogo percecionadas como necessárias	2
- Acompanhar a avaliação dos alunos	2
- Acompanhar os alunos ao nível psicopedagógico	2
- Desenvolver competências específicas em trabalho direto com o aluno	2
- Colaborar nas equipas de trabalho	1
- Fazer orientação escolar e vocacional dos alunos	1
- Participar nos protocolos com a comunidade	1
- Trabalho com as famílias	1
- Colaboração com os professores de educação especial na análise e elaboração de documentos.	1
Coordenação do trabalho dos psicólogos na escola	2
- Deve ser coordenado pelos psicólogos	1
- Deve ser coordenado pelo Diretor da Escola	1
Vínculo do psicólogo à escola	2
- Deve pertencer aos quadros da escola onde trabalha	2
Critérios de seleção dos alunos para frequentarem a UAEM (Escola A)	1
- Não foram necessários porque os alunos já vinham indicados para estes serviços pelas escolas que frequentavam no ano letivo anterior	1

Nota: a) Número de diretores que referiram a categoria e subcategoria

Relativamente às perceções das nossas entrevistadas sobre inclusão, passamos de seguida à apresentação e discussão das passagens relevantes dos respetivos depoimentos.

A diretora da escola A começa por definir inclusão como sendo um processo em que os alunos aprendem todos juntos: "Inclusão, para mim, é eles poderem aprender todos juntos e da melhor maneira possível". Esta é a forma como a nossa entrevistada se expressa quando se refere à inclusão, sem atentar a casos concretos. Porém, centrando-se nos alunos com DID que

têm CEI, passa rapidamente às condicionantes da mesma, por entender que as escolas não estão preparadas para lhes fornecer as respostas adequadas que visem a sua preparação para a vida futura.

Na sequência da definição de inclusão, tendo em conta estes alunos, salienta "mas sobre os meninos de CEI, eu acho, sinceramente, que as nossas escolas não estão preparadas para lhes dar uma resposta adequada às necessidades deles". No entender desta diretora os alunos com DID que têm CEI, mas que não se encontram na UAEM, deveriam ter um tipo de ensino diferente daquele que estão a ter na escola, e justifica a sua posição:

> Porque muitos meninos que nós temos com CEI não sabem ler nem escrever e alguns têm dificuldades em conhecer as letras. Não sei até que ponto os colegas das educação especial que levam ali horas a trabalhar com eles não poderiam direcionar o seu trabalho para dar apoio a outros alunos com NEE e cognitivas mas não desta gravidade.

Na sequência da sua exposição sobre o assunto acrescenta:

> Também não sei dizer que tipo de ensino deveriam ter estes meninos, se seria nesta escola ou não, mas se calhar um tipo de ensino mais prático, muito mais ligado a uma profissão para um dia mais tarde, quem sabe, saírem daqui com alguma coisa que os pudesse orientar na vida futura.

A diretora da escola A, sobre o tema, reafirma que a escola não está preparada para poder dar essas respostas e sublinha a falta de salas e de materiais para que fosse possível passar a um trabalho mais prático. Nesta linha de pensamento reforça, mais adiante: "Entre alguns destes alunos também o acompanhamento familiar é diminuto, matriculam-nos na escola tardiamente, não lhes foi proporcionado na altura devida as aprendizagens que deveriam realizar".

Em seu entender, todos estes fatores levam a que os alunos não se esforcem para corresponderem às aprendizagens propostas. "Sentem-se desmotivados, sentem que estão demasiado crescidos para estar a prender aquilo que os mais pequeninos estão a aprender".

Para a subdiretora da Escola B, o conceito de inclusão assemelha-se ao da diretora da escola A, referida anteriormente. "A ideia de inclusão, no fundo, apareceu para que essas crianças tivessem acesso a um desenvolvimento com os pares e é assim que eu também interpreto o conceito", refere esta nossa entrevistada. No entanto, tal como aconteceu no caso anterior, depois de apresentar a sua definição do conceito, passa de imediato a referir-se às condicionantes da inclusão, tal como a define.

Sobre esta questão, começou por referir que a maioria das escolas não está preparada para trabalhar nessa perspetiva:

> Eu não vejo grande investimento nisso, vejo mais a inserção dos meninos nas escolas públicas, mas não sei se se pratica a verdadeira inclusão, mas na essência, o que estava subjacente, era as respostas educativas aos alunos com estas problemáticas dadas pelo ensino público.

A nossa entrevistada coloca dúvidas se a inclusão preconizada na literatura atual estará a ser praticada em muitas escolas. No entanto mostra-se defensora de uma prática de inclusão consonante com as perspetivas teóricas sobre o assunto, salientando que a palavra incluir, neste âmbito, pressupõe que a pessoa possa interagir e não ser segregada.

> É nesta perspetiva que eu entendo a inclusão, a resposta a uma problemática de um aluno ser feita na interação deste com os seus pares e não segregado, quer na questão da aprendizagem formal, quer na perspetiva informal com os pares, mesmos nos apoios dos técnicos que estão envolvidos no seu processo.

Tendo em conta o conceito de inclusão com o qual se identifica, a entrevistada tece várias considerações em torno dos recursos humanos, nomeadamente sobre a falta de preparação dos professores, pouca permanência dos alunos com CEI na sala de aula e falta de articulação do trabalho entre intervenientes no processo educativo destes alunos.

No seu entender, a grande maioria dos professores não está preparada para o trabalho que a inclusão requer e também não está sensibilizada para tal, sendo de salientar que o facto se fica a dever, em parte, à formação inicial que até há pouco tempo não estava para aí voltada. "Lá está as crianças com problemáticas graves estavam noutros espaços. Quando este conceito entrou nas escolas de ensino regular as pessoas tiveram de receber estes alunos nos seus espaços de sala de aula, mas depois a preparação não foi dada". Sobre o assunto a subdiretora da escola B adianta:

> Não posso estar aqui a apontar culpas de ninguém, isto também passa muito pela sensibilidade que as pessoas têm a este tipo de situações, o que é verdade é que depois no dia-a-dia, na realidade da sala de aula, os professores deparam-se com dificuldades de aplicação e de diferenciação de medidas pedagógicas para aplicar a estas crianças e em contexto de sala de aula, aquela inclusão que se pretendia acaba por não ser praticada. É aquele menino que está ali, naquele espaço, e que de vez enquanto tem um bocadinho da atenção do professor.

Sobre a pouca permanência dos alunos CEI na sala de aula, que em vários momentos saem desta para receber apoio individual, a nossa entrevistada revelou-se apreensiva em relação a tal procedimento:

> Quando se retira um aluno da sala, quando o professor de educação especial lhe dá um apoio direto e o retira da sala de aula, tira-o do seu espaço inclusivo de aula, que é com os outros. De certo modo não sei se isso contribui para a inclusão, se isso é inclusão.

Mais adiante, a subdiretora refere que a saída dos alunos de CEI da sala de aula, para irem ter apoio, na tentativa de desenvolverem as suas aprendizagens individualmente, corresponde a uma ambivalência de procedimentos que tem contribuído para que reflita sobre o assunto. No seu entender, esta situação só se ultrapassará com a colaboração de todos os intervenientes, facto que no seu entender ainda não se pratica na escola.

Sobre a importância e necessidade do trabalho colaborativo entre todos os intervenientes esta nossa entrevistada tece várias considerações. Começa por referir que entre os docentes de educação especial especializados nas diferentes problemáticas e entre estes e outros professores ou técnicos, deveria haver um grande trabalho de articulação, "não só do ponto de vista da palavra em si, mas um verdadeiro trabalho de articulação e planificação, um trabalho de colaboração entre todos eles, o que me parece que não existe, as pessoas trabalham um bocado *per si*".

No seu entender, para haver inclusão, as respostas terão de passar por essa colaboração entre técnicos em ligação com as famílias, onde possa haver partilhada da problemática do aluno, e discutidas e criadas as soluções para aquele caso. No entanto, salienta: "…por experiência, sei que isso aqui na escola não está a ser feito". E adianta:

> Terá de ser um trabalho partilhado, um trabalho de discussão, de reflexão, porque as medidas educativas que devem ser preconizadas devem ser discutidas para depois serem aplicadas. Se assim não for, as pessoas trabalham mesmo individualmente: Este é o meu caso – é a criança com esta problemática – sou eu que apresento a soluções… Isto tem de ser um trabalho partilhado entre todos os técnicos, a começar no núcleo de maior especialização para depois passar aos professores que no dia-a-dia trabalham com as crianças.

Ao continuar a sua reflexão, diz-nos que em relação aos técnicos, após o estudo de cada situação, terão de partilhar o mesmo com as outras pessoas que trabalham diretamente com estes alunos. Sobretudo colaborarem diretamente com os professores do ensino regular, de modo a que estes não se sintam sós. "No meu entender terá que haver uma partilha e uma

construção de respostas relativamente à problemática. Sabemos que surgem sempre coisas novas mas também vão aparecendo estudos sobre estas questões e as pessoas têm de estar informadas".

Sobre o trabalho de parceria entre todos os intervenientes, a nossa entrevistada termina a sua reflexão reforçando que primeiro de tudo os técnicos têm de estar abertos ao mesmo para proceder à discussão e reflexão partilhada dos casos entre todos. Pois considera que não existem dois casos iguais e as medidas que são adequadas para um podem não o ser para o outro, "mas acabamos por assistir que em certos casos assim se faz, e eles são todos diferentes e não podem ser todos iguais". E conclui: "é mesmo por aí, é o trabalho de equipa, é a formação, no sentido de dar resposta. Se assim não for, existe o conceito de inclusão, mas não existe a prática".

Sobre os recursos específicos existentes em cada escola onde decorreu investigação, a informação prestada pelas respetivas direções foi anteriormente referida a quando da caracterização das escolas, tendo estas se pronunciado, também, sobre os recursos necessários para esse efeito, para além dos atrás referidos, cuja informação apresentamos de seguida.

Sobre o assunto, a diretora da escola A, referiu que para além dos recursos existentes na escola, para promover a inclusão destes alunos na perspetiva em que a definiu, seria necessário "eventualmente mais horas para as psicólogas", assim como "mais salas disponíveis e materiais que permitissem um trabalho mais prático…". Aliás, aspeto que já tinha referido numa passagem anterior da sua entrevista.

Sobre a UAEM, que implica o uso de uma sala em ocupação permanente para esse fim, a diretora da Escola A, referiu que a escola não teve interferência na seleção dos alunos que a frequentam e que, de certo modo, foi pressionada por elementos do Ministério da Educação e Ciência para abrir esta UAEM na escola sede do agrupamento, por necessidade de respostas desta natureza naquela zona geográfica.

Sobre a seleção dos alunos que a frequentam salientou: "Os alunos que cá temos já estavam todos indicados para este tipo de serviços pelas escolas onde andavam".

De seguida, explicou que os alunos que frequentam a UAEM nem todos pertencem à área de influência do Agrupamento, mas atendendo a esta área e às zonas limítrofes, era grande a necessidade da criação deste equipamento, e salientou: "em maio do ano letivo anterior estiveram cá as responsáveis por este setor no Ministério da Educação e Ciência a visitar as nossas UAEM, que estão a funcionar no 1.º Ciclo, e pediram encarecidamente para

abrir esta, nesta escola". Foi desta forma que num curto espaço de tempo foi criada a UAEM na escola em estudo.

Sobre recursos, a subdiretora da Escola B procedeu a um depoimento alargado, centrando-se na perceção que tem da necessidade de recursos humanos especializados, psicólogos, terapeutas da fala e técnicos de motricidade. Salientou a progressiva diminuição dos mesmos por parte do Ministério da Educação e Ciência, o que em seu entender se fica a dever a razões económicas.

> Parece-me que é importante dizer, também por razões económicas, as escolas cada ano que passa vão tendo menos recursos ao seu dispor para darem respostas a casos mais complicados, como por exemplo as terapias. Se houvesse técnicos atribuídos poder-se-ia dar respostas mais úteis.

A título de exemplo a nossa entrevistada refere o caso da psicóloga a trabalhar na escola, que é colocada no agrupamento ao abrigo da Portaria n.º 1102/97, de 3 de novembro, para colaborar nos processos dos alunos com NEE, a quem nunca foi atribuído horário completo, sendo que no ano letivo presente lhe foram atribuídas ainda menos horas do que no ano anterior.

Tal facto limita as respostas nesta área aos alunos que frequentam o agrupamento, que tem uma dimensão muito alargada.

Na escola B, onde não existe SPO, a subdiretora, assim como outros elementos, referiram a grande necessidade dos mesmos e enumeraram as tarefas do psicólogo por si percecionadas como tal, na escola, em geral. Esta reflexão pareceu-nos relevante, na medida em que dentro de uma instituição como é a escola, e concretamente sobre a inclusão, os serviços especializados não se podem cingir a grupos restritos, isto é a alunos com NEE.

A colaboração do psicólogo com professores e outros técnicos, na perspetiva do trabalho de equipa, é um assunto recorrente no discurso desta nossa entrevistada, que considera de grande necessidade o SPO nas escolas. Nesta passagem da entrevista, destaca também o trabalho com os alunos no que diz respeito ao acompanhamento psicopedagógico e avaliação e a relação com a comunidade, particularmente para participar nos protocolos com a mesma.

Segundo a nossa entrevistada: "o psicólogo é fundamental neste processo, porque tem uma sensibilidade e conhecimentos que muitas vezes os outros elementos não têm para atender às características individuais, potencializando o funcionamento do grupo, se for caso

disso". Por outro lado, considera que o funcionamento em equipa proporciona ao psicólogo a possibilidade de acompanhar todo o processo do aluno, direta ou indiretamente, em paralelo com os professores e com a família, para que no momento das decisões possa haver o tal consenso em benefício do caso visado.

Tal como nos referiu a subdiretora da Escola B, tudo isto implica reflexão nas equipas de trabalho, onde o psicólogo deve estar presente, pelo que deveria haver serviços de psicologia nas escolas.

No entender da subdiretora:

> Se isso fosse possível, ter serviços de psicologia a sério na escola, para além de me parecer que numa fase inicial teria de se fazer um estudo dos alunos, o estudo dos casos, depois de feito esse primeiro estudo, não consigo dissociar a colaboração do psicólogo na definição das respostas a serem praticadas também ao nível pedagógico. Não consigo dissociar o trabalho do psicólogo da componente pedagógica. O que está por trás do trabalho com crianças têm de ser aprendizagens. E aprendizagens que conduzam à inclusão deles na escola, e depois na sociedade onde eles vão ter de viver.

Sobre a avaliação e acompanhamento dos alunos, a nossa entrevistada entende que os casos mais problemáticos constituem também tarefas inerentes ao papel do psicólogo na escola. De facto, o psicólogo deveria, por vezes, desenvolver um trabalho individualizado com os alunos para que possa conhecer aquilo que cada um é capaz de fazer, e perspetivar reações e comportamentos possíveis de virem a acontecer, de modo a fundamentar a sua posição no trabalho de equipa, sobretudo quando se trata de encaminhamentos ou de definição de estratégias específicas de atuação, nestas situações como diz a subdiretora: "É importante conhecer as características psicológicas do aluno".

A orientação escolar e vocacional em moldes semelhantes ao que é feita atualmente nas escolas onde existem SPO mereceu também a reflexão da subdiretora da escola B. Referiu-se à necessidade desses serviços na escola, salientando: "Esse trabalho é importante numa escola secundária ao nível do encaminhamento, mas também o seria num agrupamento de 1.º, 2.º e 3.º ciclo".

Ainda sobre os recursos, esta nossa entrevistada adianta:

> Não havendo, temos de gerir o que há e o melhor possível. E às vezes, se calhar, o recurso foi atribuído mas não foi gerido o melhor possível. Foi feito um trabalho apenas burocrático, não me parece que isso possa conduzir a uma verdadeira inclusão, volto outra vez ao mesmo.

Segue a síntese das funções e tarefas percecionadas pelas diretoras, como necessárias, e que deveriam ser desempenhadas pelos psicólogos com os alunos com DID que têm CEI.

O acompanhamento da avaliação dos alunos e o acompanhamento psicopedagógico foi referido pelas duas entrevistadas. A diretora da escola A baseia o seu depoimento no trabalho realizado na sua escola, enquanto a subdiretora da escola B se apoia na observação crítica do que se passa à sua volta, deixando transparecer que a psicóloga que ali trabalha desenvolve a sua atividade em redor da parte burocrática dos processos e em contexto fechado, cingindo-se em grande parte, à interação com as professoras de educação especial.

Relativamente ao trabalho com outros elementos envolvidos no processo dos alunos, sobre a avaliação, a diretora da escola A refere a necessidade da colaboração do psicólogo e salienta como é feito esse trabalho na escola. As avaliações especializadas destes alunos "são feitas por uma equipa, onde está a coordenadora da educação especial, a psicóloga e mais outro técnico, isto é o professor de educação especial que trabalha diretamente com a criança".

Em continuação do seu depoimento, tendo por referência a prática observada em contexto, a diretora da escola A adianta: "todos os meses quando reúne a equipa da educação especial, não reúnem só os professores, juntam-se também todos os técnicos da Cercizimbra, da LAPSIS e aqui a nossa psicóloga, os assuntos de todos os alunos são ali debatidos em conjunto". Desta forma "Todos os técnicos estão sempre por dentro de todas as situações que se passam aqui na escola. Portanto conhecem todas a situações dos alunos". Para esta nossa entrevistada a colaboração do psicólogo neste tipo de trabalho é imprescindível e é prática corrente na sua escola.

Sobre o trabalho direto com os alunos, e relativamente ao desenvolvimento de competências específicas, a diretora da escola A, de forma sucinta, referiu o seguinte: "Eventualmente o trabalho específico de uma psicóloga com estes alunos, direcionado a competências particulares que os professores de educação especial não estejam vocacionados para desenvolver, até poderia dar algum contributo para a sua inclusão, quer na escola, quer perspetivando a transição para a vida pós-escolar". Trabalho que na escola que dirige não está a ser feito por falta de tempo por parte das psicólogas para tal.

O acompanhamento psicopedagógico dos alunos, no seu entender, vai sendo feito com alguns que não se encontram na UAEM, pela psicóloga proveniente do CRI, e com os restantes de forma pontual no que se refere ao acompanhamento direto, embora todos sejam

acompanhados indiretamente pelo trabalho que se desenvolve entre os elementos que fazem parte dos processos, nomeadamente nos conselhos de turma.

Na escola B, a perceção das funções e tarefas do psicólogo no processo destes alunos, por parte da subdiretora, é-nos transmitida através de uma reflexão mais alargada do que aconteceu no caso anterior e menos apoiada na prática, uma vez que nesta escola os serviços técnicos de psicologia são mais reduzidos e todos os anos sofrem descontinuidade.

Sobre este ponto, a nossa entrevistada iniciou o seu depoimento em torno do apoio direto ao aluno, salientando: "para falar de algum apoio da psicóloga a estes alunos com DID, isso dá que pensar, porque a realidade não tem sido essa, a mais-valia de termos cá a psicóloga não tem sido nesse sentido, o trabalho que se pretendia direto não tem sido feito pela psicóloga".

Salienta que a perceção que tem do trabalho da psicóloga na escola ao longo destes meses é que o mesmo se tem cingido à redação de documentos, emissão de pareceres que são solicitados pelos diferentes agentes educativos, nomeadamente professores e diretores de turma, e à colaboração na elaboração e reformulação de documentos sobre as referenciações. Embora salvaguarde que as horas que a psicóloga dispõe são relativamente poucas. Apesar disso realça: "Não tem sido aproveitada a pessoa que aqui foi colocada".

Perante esta perceção, é seu entender que a direção deverá clarificar com o psicólogo os papéis que este deve assumir e o que pretende com a mais-valia de ter este profissional ao serviço: "É um trabalho meramente burocrático? Então ela faz o trabalho burocrático, se for um trabalho de terreno, se calhar irá fazer menos, mas talvez tenha maior qualidade. Ou a sua mais-valia ser rentabilizada outro fim que se pretende".

E adianta:

> Considero que o trabalho da psicóloga neste agrupamento, nas várias funções que desempenhei e que vivi com a pessoa em causa foi meramente administrativo e burocrático, só. Nas diferentes problemáticas que acompanhei como docente, esse trabalho foi isso só, nunca tive conhecimento de qualquer intervenção direta e de apresentação de soluções, ou mesmo de trabalho de gabinete com o aluno em si de formacontinuada. Aqui na escola não tenho muitas coisas agradáveis para dizer.

De recordar que a direção da escola B tinha tomada possa cerca de dois meses atrás ao momento em que se iniciou a recolha de dados, no entanto a professora que agora assume a

subdireção encontra-se ao serviço nesta escola há cerca de quinze anos, pelo que conhece bem a realidade da mesma.

Depois de mostrar que a perceção que tem do trabalho da psicóloga não corresponde às suas expectativas nem às necessidades por si observadas, a subdiretora da escola B continuou o seu discurso sobre as funções e tarefas que o psicólogo deve desempenhar apoiando-se na sua observação e reflexão sobre a realidade com que se tem deparado e não na experiência vivenciada no dia-a-dia, tal como o faz a diretora da escola A, onde o trabalho das psicólogas correspondem às expectativas existentes.

Apesar de ao longo de toda a entrevista se revelar uma defensora do trabalho de equipa, a subdiretora da escola B entende que uma das tarefas do psicólogo será fazer a avaliação técnica dos alunos com DID que têm CEI, de modo a poder contribuir com essa particularidade para o seu conhecimento real.

> Um psicólogo terá também de desenvolver um trabalho de suporte individualizado no sentido de não ter só o conhecimento do que o aluno é capaz de fazer, mas também perspetivar o tipo de comportamentos que aluno irá ter, e o que ele, como psicólogo, pode ter em conta para o encaminhar para determinado espaço de trabalho de utilidade. É importante conhecer as características psicológicas do aluno.

Entende que o estudo prévio ao encaminhamento e elaboração do PIT terá de integrar inevitavelmente a avaliação psicológica feita diretamente pelo psicólogo. E fundamenta:

> Porque o perfil pedagógico estará traçado, ou não, mas depois é necessário ter também um perfil do aluno enquanto indivíduo e ter isso em atenção. Que tipo de mais-valia tem esta criança, este jovem, que possa contribuir para melhor se integrar na sociedade como um cidadão ativo.

A subdiretora salienta que tudo isto deve ser feito, por ser esta a melhor forma de encaminhar o aluno, e também porque decorre dos princípios subjacentes à inclusão que dão forma à lei vigente. No Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, é referido que a implementação do PIT inicia-se três anos antes da data limite dos jovens terminarem a escolaridade obrigatória, estando previsto que o PIT deve promover a capacitação e a aquisição de competências sociais necessárias à inserção familiar e comunitária, pelo que é fundamental o trabalho de um psicólogo na colaboração deste processo.

> Eu não concordo que isto fique apenas escrito, depois de tudo identificado tem de ser posto em prática. O psicólogo tem de ter um papel importante na busca de respostas para a inclusão daquele jovem. Esse trabalho deverá ser sempre suportado por uma avaliação, reflexão e acompanhado por esses serviços de psicologia, principalmente para estes meninos. Por isso é que na retaguarda ou na vanguarda terá de haver a colaboração de um psicólogo, mas com um papel ativo.

Ao continuar a reflexão, relembra que na sua perspetiva o psicólogo não poderá jamais desenvolver o seu papel fechado num gabinete, a preencher papéis, sem contactar com as crianças, limitando-se a olhar para aquilo que alguém escreveu sem um conhecimento concreto.

Para a subdiretora da escola B, o psicólogo tem de acompanhar o processo, através de uma supervisão do mesmo, para poder depois participar na apresentação de respostas. "Nestes casos concretos a participação dos psicólogos tem de ser muito direta".

Outra das funções do psicólogo apontadas pela subdiretora da escola B está relacionada com a família. Considera a família uma peça chave no desenvolvimento da criança ou jovem e que esta também, por vezes, precisa de ser trabalhada para melhor lidar com a situação e promover a capacitação daquele elemento: "aqui também me parece que o papel dos serviços de psicologia é fundamental", salienta a nossa entrevistada.

Relativamente aos protocolos com entidades externas à escola, para que os alunos com DID que têm CEI possam realizar estágios e outras experiências, esta nossa entrevistada considera que o psicólogo deve ser o primeiro a desenvolver esforços para a realização dos mesmos, perto ou longe da escola, mas de modo a que possam dar resposta às valências do aluno: "O psicólogo entra aí, por si só, na apresentação do perfil psicológico do aluno, que não digo que seja uma garantia ou selo de qualidade mas é importante". Isto, partindo do pressuposto que existe um trabalho realizado anteriormente de forma continuada. Desta forma, quando a equipa de trabalho se confronta com a situação de estabelecer um protocolo para determinado aluno, com vista a pôr em prática uma mais-valia, uma competência que ele vai desenvolver ainda mais, o psicólogo aí deveria fazer parte desse processo, deveria dar a cara pelo aluno.

> Porque lá estamos outra vez, sobre o aluno é importante saber ler, saber escrever, fazer contas e não sei mais o quê… ele até pode saber fazer essas coisas todas, mas o seu perfil psicológico não estar adequado para o saber ler e escrever daquele espaço. Aí o psicólogo é um elemento importante, porque já fez o estudo do caso do aluno e retratou o seu perfil e logo tem material suficiente para emitir uma opinião e para ser o aval para a situação.

E, desta vez, recorrendo à observação prática do que se passa na escola, fundamenta:

> Senão corre-se o risco de se colocar o aluno num espaço para o entreter e que no futuro aquilo não lhe serve para nada. É isso que penso que é uma peça fundamental, que nesta escola não tem sido posta em prática, de todo. A psicóloga é aqui um elemento muito útil, ou poderá ser muito útil. Porque se estiver ali numa situação passiva não tem qualquer utilidade.

A coordenação do trabalho do psicólogo nas escolas foi outro dos temas abordados para melhor percebermos como estão, ou como deveriam ser, organizados estes serviços nas escolas.

Sobre o mesmo, o depoimento da diretora da escola A, teve por base o trabalho desenvolvido por estes serviços, no dia-a-dia, na escola. A subdiretora da escola B procedeu a uma reflexão mais alargada, tendo-se verificado pareceres diferentes sobre esta questão.

A diretora da escola A foi perentória: "Na escola a nossa psicóloga é autónoma na gestão do seu trabalho e, sinceramente, acho que os serviços na escola funcionam bem assim".

Quando se refere à "nossa psicóloga" a diretora tem presente a profissional que trabalha nos SPO. Porém, logo de seguida e recordando a outra psicóloga que também trabalha na escola, embora a tempo parcial, acrescentou: "no interior da escola não existe nenhuma coordenação do trabalho dos psicólogos. A psicóloga autogere o seu trabalho e esse trabalho é depois participado com a educação especial". Não deixando, com este complemento de informação, de reforçar o quanto está presente o trabalho desenvolvido pela psicóloga do SPO.

Dentro da autogestão do seu trabalho, a psicóloga procura estar presente em todas as reuniões em que são tomadas decisões relevantes sobre o percurso dos alunos, nomeadamente os que tem DID e com CEI que não se encontram na UAEM, incluindo os contactos para por em prática os PIT, dos alunos que já se encontram nessa fase.

A subdiretora da escola B iniciou o seu depoimento precisamente com uma posição contrária, salientando "Eu penso que a autogestão não seja a melhor forma. Aqui vejo a direção da escola a liderar o processo".

Relativamente à posição assumida, não deixa, no entanto, de apontar alguns inconvenientes, devido ao excesso de trabalho que atualmente recai sobre as direções das escolas. Para esta entrevistada, o diretor é a figura que detém o poder institucional, mas não pode controlar tudo o que se passa em cada setor da instituição, pelo que tem de delegar funções em alguém. Particularmente, sobre este trabalho do psicólogo na escola adianta:

"dada a especificidade dessa mais-valia, defendo uma liderança com conhecimento. Ao nível da direção terá de haver sempre alguém a supervisionar, não digo a liderar, mas a supervisionar esse trabalho".

Ainda sobre liderança, também é seu parecer que deveria ser definido a nível da direção das escolas o que é que se pretende do serviço de psicologia, assim como relativamente à educação especial, tendo por base as necessidades dos alunos do agrupamento. Só desta forma, partindo do perfil de agrupamento, a direção, em articulação com todos os responsáveis, consegue definir as respostas que pretende, ou que pode dar, no âmbito desta especialidade. Definição que deve ficar bem clara junto das pessoas que de algum modo se relacionam com estes serviços.

Na sequência do seu depoimento sobre o assunto, embora colocando algumas objeções, continua a defender a coordenação pela direção da escola: "Em termos de coordenação, na verdadeira aceção da palavra, custa-me estar a dizer que tem de ser a direção a fazer isso, mas, se calhar, não pode deixar de não o fazer".

Em seguida reflete:

> Vejo isso com dificuldade devido a um conjunto de competências que envolvem uma direção. E isto é tão específico, é tão importante, que também não havendo diretrizes muito definidas e depois uma liderança forte poderemos entrar, desculpa o termo, numa bandalheira e a verdadeira função dos técnicos não ser cumprida.

E fundamenta:

> Porque tem de haver sempre, tal como em casa, na escola as pessoas gostam de saber quem manda, gostando ou não gostando de quem manda, tem de haver um rosto de líder, uma liderança forte senão não é reconhecido. Vou apostar em alguém da direção que depois de estar muito definido o que se pretende tem de supervisionar esse trabalho de modo a ver se os objetivos estão a ser atingidos.

Tal como atrás tivemos oportunidade de observar, do ponto de vista desta nossa entrevistada, na escola ainda não existe cultura da partilha dos problemas com vista à sua resolução, isto é, a prática do trabalho de equipa, feito de forma colaborativa. Isso ficou patente numa das passagens da entrevista quando a subdiretora refere que o trabalho da psicóloga não se pode cingir à leitura de documentos fechada num gabinete e que os casos não podem ser vistos como pertencentes a um determinado profissional, que apresenta a problemática e as soluções.

Fica explícito que nesta escola ainda não existe partilha entre os intervenientes no processo educativo de cada aluno, nomeadamente no que diz respeito às tomadas de decisão. Da mesma forma se depreende que tem sido a psicóloga a trabalhar na Escola B a gerir o seu trabalho até ao momento, mas que a presente direção considera que a mesma não se envolveu o suficiente no trabalho de equipa, nem procura tomar parte das resoluções dos problemas dos alunos.

O vínculo que o psicólogo tem com a escola e a eventual influência que o mesmo pode ter no desenvolvimento do trabalho apontado como necessário para promover a inclusão dos alunos com DID, que têm CEI, foi também abordado. Sobre o mesmo, ambas as entrevistadas defendem o vínculo de carácter permanente, semelhante ao que é esperado existir com os professores.

A diretora da escola A, ao referir-se a esta questão, tomou por referência a profissional que ali trabalha a cerca de doze anos, embora em situação de destacada, e aponta várias vantagens do vínculo permanente, salientando:

> É assim, aqui há uma continuidade. Ela conhece já os alunos todos, ou grande parte dos alunos da escola. Quando se fala de um aluno ela sabe o historial desse aluno, raramente precisa de recorrer a algum registo, porque eu acho que ela tem uma memória fantástica, não precisa de ir procurar o ficheiro dos alunos para saber os antecedentes, porque ela recorda-se efetivamente do percurso de cada aluno com quem ela já interagiu, é fantástica. Portanto, eu acho que a escola só tem a ganhar com isso.

Clarificando sobre a natureza formal do vínculo, adianta:

> Era efetivamente bom que ela passasse a ser quadro da escola e não de mobilidade. Mas consideramo-la nossa para todos os efeitos. Nós é que a avaliamos, é aqui que ela está sempre, ela não divide esta escola, só vai a outra escola quando vai reunir, quando há reuniões das várias psicólogas dos SPO aqui da zona. Essas reuniões umas vezes são noutras escolas outras vezes são aqui. Mas o que é certo, é que a psicóloga efetivamente considera-se desta escola. É aqui que ela conhece os professores, os funcionários e os alunos.

Por sua vez, a subdiretora da escola B começa por referir que seria preferível o vínculo direto do psicólogo com a escola, tal como acontece com os professores. No entanto, em seu entender, não havendo outra possibilidade senão a que tem vigorado até agora no agrupamento, ou seja, a colocação dos psicólogos anualmente, através da Portaria n.º 1102/97, de 3 de novembro, apesar de não ser o ideal, constitui uma forma das escolas mantenham o serviço mínimo desta especialidade.

Nas suas reflexões finais, as nossas entrevistadas reforçaram alguns pontos de vista por si abordados ao longo dos respetivos depoimentos, sendo que a subdiretora da escola B, nesta fase final fez emergir a subcategoria Tipificação generalizada das problemáticas e das respostas dadas aos alunos, como condicionante da inclusão.

A reflexão final da diretora da escola A centrou-se na necessidade dos psicólogos e terapeutas nas escolas. Dando relevância aos psicólogos, devido aos requisitos decorrentes da lei, tais como avaliações psicológicas e outras.

> Só de acrescentar que os psicólogos e os terapeutas são fundamentais, fazem muita falta nas escolas. Não só os professores fazem falta. Uma escola que não tenha psicólogo, acho que deve ser muito complicado funcionar. Até porque a própria avaliação remete para avaliações psicológicas e outras situações dos alunos, que se as escolas não tiverem psicólogo fica ali uma falta.

De forma sucinta, adiantou que a escola a que preside tem beneficiado destes serviços desde há alguns anos, com o que se congratula. E refere os esforços feitos pela direção para estabelecer as parcerias possíveis, de modo a conseguir técnicos especializados em psicologia e não só, pois se não fossem essas parcerias o trabalho avolumar-se-ia ainda mais para a psicóloga colocada nos SPO.

A subdiretora da escola B iniciou a sua reflexão referindo que o tema em abordagem lhe é muito querido, sobre o qual tem feito algumas leituras para melhor perceber a perspetiva da inclusão, porque enquanto profissional, no dia-a-dia, depara-se cada vez mais com alunos com dificuldades de aprendizagem e algumas delas de carácter permanente, interrogando-se muitas vezes sobre que trabalho pode fazer com os mesmos.

Referiu-nos que, perante tais dúvidas, por vezes, tem recorrido aos professores de educação especial por considerar que se trata de um grupo especializado, que possui um conhecimento muito mais pormenorizado do que o seu, sobre o assunto. No entanto, acaba por sentir que a educação especial não é a salvação para tudo e por isso defende o trabalho de equipa.

> Por vezes é necessário conhecimentos de outras áreas, para colaborarem connosco, professores do regular que estamos mais tempo com os alunos do que elas próprias. Por isso tem de ser uma equipa mais alargada a procurar as respostas a dar a cada caso.

Considera que as professoras de educação especial, apesar de serem especializadas, por vezes, acabam por criar barreiras à inclusão de alguns alunos devido à falta de diferenciação. Sobre este ponto de vista refere o seguinte:

> Começo a verificar que há um trabalho muito rotineiro em que se idealiza um perfil de aluno, um perfil de problemática de aluno, que no fim acaba por ser tudo igual, o que não deixa de ser uma barreira à verdadeira inclusão. Perdoa-me recordar a Mafalda, a menina da Banda Desenhada, que tem um desenho muito interessante sobre a escola em que aparece uma máquina que é a escola, tem os diferentes técnicos que fazem mover a máquina e tem as crianças que entram nessa máquina, uns pequeninos outros mais crescidos outros assim-assim, a quem é chamado n.º 1, n.º 2, n.º 3, n.º 4,….já nem nome têm, é tudo impessoal, e depois da intervenção da máquina que é igual para todos, os meninos saem todos em forma de salsicha, mas alguns poderiam ser salpicões, ou outra coisa qualquer.

Mais adiante reforça este seu ponto de vista da seguinte forma:

> Parece-me que neste momento, ao nível da educação especial, com o Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, está-se a cair nisso. As problemáticas são catalogadas e depois não importa se a mesma está mais incisiva neste ou no outro aluno, as medidas têm de ser aquelas para todos, porque o sistema também não se compadece. Sei que alguém tem culpa, mas os professores de educação especial terão alguma.

A nossa entrevistada referiu que este facto a incomoda, por considerar que não existem casos iguais, ressalvando que conhecer as diferenças e proceder a um ensino diferenciado não é fácil, mas que isso terá de ser assumido como um trabalho de construção diária, para promover inclusão dos alunos com maiores dificuldades.

Ao terminar a sua reflexão, a subdiretora da escola B volta a por em relevo a mais-valia do trabalho de equipa:

> É preciso desmistificar também que a psicóloga não será o recurso que tem a varinha mágica e que por si só vai responder às problemáticas da escola, para isso é preciso envolver todos os satélites que estão à sua volta. Porque não é um recurso isolado no sistema que tem a capacidade de resolver tudo, porque essa varinha mágica não existe.

E voltando a uma perspetiva mais global do que deve ser o trabalho do psicólogo numa escola refere "o psicólogo é um recurso, uma mais-valia, volto a repetir, na procura da solução dos problemas e do encaminhamento dos alunos com dificuldades de alguma ordem, não forçosamente com NEE de carácter permanente".

Partindo do mesmo conceito de inclusão, desenvolvimento entre pares, concluímos que estas duas entrevistadas encaram a presença do psicólogo na escola de forma diferente, relativamente ao modo como exercem as suas funções e desenvolvem as tarefas relacionadas com os alunos com DID que têm CEI com vista a contribuírem para a facilitação do processo.

A diretora da escola A assume uma posição assertiva relativamente ao trabalho desenvolvido pelas psicólogas que trabalham na sua escola, estando implícito o reconhecimento do mesmo. Quanto à subdiretora da escola B, embora reconhecendo que as

horas atribuídas à psicóloga que ali trabalha não são suficientes para dar resposta às necessidades, assume uma postura crítica ao que tem sido feito neste campo até ao momento. Ao longo de todo o seu depoimento vai refletindo sobre a mudança que considera necessária, revelando ter noção que os recursos são limitados, pelo que implicam a sua gestão racional, a partir de metas e objetivos a atingir.

6.1.2. Às psicólogas

Neste subponto do trabalho passamos a apresentar a síntese das entrevistas que realizamos às três psicólogas. Na escola A foram entrevistadas a psicóloga ali destacada a trabalhar nos SPO e a psicóloga proveniente de um CRI, colocada a tempo parcial, ao abrigo da Portaria n.º 1102/97, de 3 de novembro. Na escola B foi entrevistada a única psicóloga que ali trabalha. Também esta colocada através de um protocolo com um CRI, apenas a tempo parcial, ao abrigo da Portaria mencionada anteriormente.

Para obtermos os dados pretendidos, cada uma das nossas entrevistadas procedeu a uma descrição pormenorizada do trabalho que desenvolve, de que forma este se articula com os outros intervenientes no processo educativo dos alunos, salientando, ainda, as limitações com que por vezes se depara para ir mais além nas tarefas que realiza e noutras que gostaria de realizar.

QUADRO N.º 9 - Inclusão de alunos com DID que têm CEI percecionada pelos psicólogos

Categoria e subcategoria	N.º DR a)
Conceito de inclusão	3
- Desenvolvimento entre pares	2
- Aceitação das diferenças	1
Condicionantes da inclusão	3
- Inexistência de um número adequado de psicólogos nas escolas	3
- Resistência dos professores à mudança	1
- Preconceito relativamente à diferença	1
- Inexistência de um número adequado de terapeutas da fala nas escolas	1
Condições para a inclusão dos alunos com DID e com CEI	3
- A existência de recursos humanos adequados	3
- Promoção da inclusão pelo psicólogo enquanto elemento das equipas de trabalho	2
- Facilidade em lidarem com a diferença	1
Funções e tarefas desempenhadas pelos psicólogos com os alunos com DID que têm CEI que frequentam o ensino regular	3
- Avaliações técnicas	3
- Acompanhamento a alunos	3
- Contactos com profissionais de saúde relacionados com os processos dos alunos	3
- Reuniões com pais	3
- Reuniões de conselho de turma	3
- Reuniões de trabalhos com os pares, professores de educação especial, terapeuta da fala e técnicos de motricidade	2
- Protocolos com a comunidade	1
- Contactos com comissão de proteção de crianças e jovens	1
- Colaboração com os professores de educação especial na análise e elaboração de documentos.	1
Funções e tarefas desempenhadas pelos psicólogos com os alunos com DID que frequentam a UAEM	1
- Observação dos alunos na hora de recreio	1
- Apoio aos alunos quando solicitada	1
- Avaliações	1
Funções e tarefas do psicólogo percecionadas como necessárias mas não realizadas com os alunos com DID que têm CEI que frequentam o ensino regular	3
- Trabalho direto com os alunos para desenvolver competências específicas	3
- Trabalho com as famílias	2
Funções e tarefas do psicólogo percecionadas como necessárias mas realizadas com os alunos com DID que têm CEI que frequentam a UAEM	1
- Trabalho direto com os alunos para desenvolver competências específicas	1
- Trabalho com as famílias	1
- Colaboração com os outros elementos que trabalham na UAEM	1
Coordenação do trabalho dos psicólogos na escola	3
- Deve ser coordenado por uma estrutura hierárquica do Ministério da Educação	1
- Deve ser coordenado conjuntamente por psicólogo e por professor de educação especial	1
- Deve ser coordenado pelo diretor da escola	1
Vínculo do psicólogo à escola	3
- Deve pertencer aos quadros da escola onde trabalha	3

Nota: a) Número de psicólogas que referiram a categoria e subcategoria

Como se pode observar na tabela anterior, em conformidade com o conceito de inclusão, a subcategoria desenvolvimento entre pares foi identificada nos depoimentos de duas das psicólogas, a psicóloga a trabalhar nos SPO da escola A e a psicóloga proveniente de

um CRI a trabalhar na escola B. Sobre o mesmo assunto a outra psicóloga da escola A, destacou a aceitação das diferenças.

Nesta passagem das entrevistas, as entrevistadas, tal como tinha acontecido com as diretoras de escola, salientaram, desde logo, fatores condicionantes da inclusão dos alunos com DID que têm CEI, bem como algumas das condições para a facilitação da mesma.

A psicóloga que trabalha nos SPO da escola A começou o seu depoimento mostrando a sua visão prática do conceito de inclusão, que é a seguinte:

> Inclusão, para mim, é o que nós tentamos fazer todos os dias, que os alunos façam a sua caminhada da melhor forma possível e que aprendam a conhecer-se junto dos seus pares, com vista a preparem o seu futuro. Todo o nosso trabalho vai nesse sentido, tal como já referi atrás. Isto tanto para os alunos com NEE como para todos os outros.

Esta é uma perspetiva realista, consonante com a teoria e a prática sobre o assunto, pois sabemos que não existem receitas acabadas para promover a inclusão. Trata-se de um processo sempre inacabado, em que as equipas multidisciplinares no terreno, mediante as circunstâncias, deverão ajustar a sua prática às situações com que se vão deparando.

A psicóloga a trabalhar na escola B, colocando também a tónica no desenvolvimento entre pares, procedeu a uma reflexão sucinta sobre o conceito em abordagem. Começou por referir que considera difícil definir inclusão e adiantou: "Sabemos que ela diz respeito à integração de crianças com problemáticas graves nas escolas regulares, mas é sempre um processo difícil para que elas possam estar e desenvolver-se com os pares, porque os apoios nem sempre são os suficientes".

Este excerto de entrevista revela que mesmo para alguns profissionais da educação a palavra inclusão ainda não está bem delimitada como princípio teórico-prático que não deve ser confundido com outros que, aparentemente, lhe sejam próximos. A palavra integração inserida neste curto discurso revela isso mesmo, uma indefinição do conceito em debate por parte da nossa entrevistada. Sobre este facto recordamos que Adiran (2004) refere que não é difícil depararmo-nos com esta confusão entre conceitos. Na realidade, dez anos depois do autor ter expressado o seu ponto de vista ainda damos conta de que tal pode acontecer.

A segunda psicóloga entrevistada na escola A, proveniente do CRI, sobre inclusão, dá relevo à aceitação das diferenças sem circunscrever o conceito de forma sucinta. Relativamente à sua perceção sobre inclusão, desenvolve um discurso no qual, em

contraponto, refere alguns condicionantes da mesma e as condições necessárias para que a inclusão tenha realmente sucesso.

Começa por referir que no seu entender tem havido uma grande evolução na aceitação da diferença por parte dos professores, bem como uma maior consciencialização sobre a inclusão em geral. Sobre os professores esta psicóloga tece a seguinte consideração:

> Há professores que nós ainda temos necessidade de fomentar este espírito, que os padrões e grau de exigência que nós visamos com certos alunos diferentes não são os valores máximos de sapiência cognitiva mas sim outros valores, aqueles que os meninos conseguem alcançar dentro das suas patologias, outros já aceitam isso naturalmente e por isso sinto que já se deu um grande avanço na inclusão.

No entanto, adianta que há professores que já aceitam cada situação como fazendo parte do seu trabalho. Em seu entender, nas escolas de 2.º e 3.º Ciclos, principalmente nos conselhos de turma, se houver pelo menos um professor empenhado em passar a mensagem tudo se torna mais fácil, deixando de ser necessário o técnico vindo do exterior para promover a aceitação. Mas salienta: "Claro que nós técnicos, nestes casos, colaboramos e temos um papel importante ao aferir quem é aquele menino, quais são os objetivos para ele e a função da escola para ele, mas cada vez menos se torna necessário impormo-nos."

Continuando o seu depoimento sobre a aceitação da diferença, esta psicóloga teceu também considerações relativamente aos alunos, em geral:

> Em matéria de aceitação das diferenças, os alunos são muito melhores do que nós adultos, são extraordinários. São magníficos professores. Nós temos aqui meninos que aceitam de tal modo os outros e passam isso quase por osmose ao professor que se sente contaminado por esta dinâmica.

A título de exemplo, a nossa entrevistada fez questão de nos relatar um episódio por si observado, que ilustra, do seu ponto de vista, a naturalidade com que as crianças lidam com as diferenças.

Nesse âmbito, salientou que, uma vez, no recreio, estava a observar um aluno cego que frequenta a escola, que usa a bengala, e viu que um outro estava a brincar com a bengala do colega, o que a deixou indignada, e por isso tentou perceber o que se estava a passar. Descreveu que os alunos se encontravam fisicamente perto, sendo que o aluno cego estava de costas para o que tinha a bengala e a atender o telemóvel.

> Eu não me apercebi que ele está a atender o telemóvel e que por isso o outro estava a segurar na bengala, e brincava, falava muito alto, a andar de um lado para o outro. Eu pensei: tiraste a bengala ao outro e ele está triste, por isso virou-te as costas, já a fazer um cenário dantesco. Eu aproximei-me e perguntei: porque é que tens a bengala do teu colega? E ele respondeu: porque ele está ao telefone. Verifiquei que para eles aqui era cooperação. Fiquei mais um pouco e foi percebendo que a dinâmica da brincadeira estava tão entrosada e integrava este menino, tudo estava a decorrer numa dinâmica perfeita para a idade deles, que ali a preconceituosa era eu.

Ainda sobre este episódio a psicóloga adianta:

> Quem levou a chapada de luva branca fui eu. O menino que brincava com a bengala tem um ar menos apelativo do que os outros, é muito mais alto e tem um vozeirão muito forte, então eu é que foi a mal intencionada. O facto de estar a falar muito alto não significava que estava a fazer algum disparate, estava simplesmente a segurar a bengala do amigo.

Na final desta descrição a psicóloga salientou, que no seu entender, nesta escola, os alunos em geral estão habituados a lidar com as diferenças e apercebem-se que aqueles que apresentam maiores dificuldades também fazem parte da comunidade, o que considera uma mais-valia em termos de educação, na medida em que os mais capazes aprendem a lidar com as diferenças e a saber que elas fazem parte da realidade.

Este depoimento apela à nossa reflexão atendendo ao preconceito e à negligência. Em primeiro lugar sobre o preconceito relativo as limitações vistas como deficiências que minimizam o indivíduo, interiorizado, culturalmente, pelos adultos, que perante uma situação como a acima descrita tendem a proteger "o coitadinho" ou até negligenciá-la, não porque a consideram natural, mas sim para não se querer envolver.

A posição desta nossa entrevistada permite-nos perceber que a forma como se aceita a diferença do outro pode tornar-se numa condicionante da inclusão daqueles que por alguma razão se afastam do padrão rigidamente esperado, ou, pelo contrário, se houver uma aceitação sem reserva dessas diferenças a mesma funcionar como facilitador do referido processo.

Sobre as condicionantes da inclusão, as três psicólogas consideraram que, nas escolas onde trabalham, a inexistência de um número adequado de psicólogos constitui a condicionante que acarreta maiores dificuldades para que sejam dadas as respostas adequadas a cada caso. A esta condicionante a psicóloga a trabalhar nos SPO da escola A acrescenta a resistência dos professores à mudança, a outra psicóloga acrescenta o preconceito relativamente à diferença, e a psicóloga a trabalhar na Escola B adianta a inexistência de um número adequado de terapeutas da fala.

No entender das três entrevistadas, as condições necessárias para promover a verdadeira inclusão dos alunos com DID que têm CEI implicam a existência de recursos humanos adequados. Por sua vez as psicólogas a trabalhar na escola A salientam também a sensibilização dos professores e outros intervenientes a ser feita pelo psicólogo, enquanto elemento das equipas de trabalho, o que só acontecerá após o psicólogo ter ganho a confiança de com quem trabalha.

Para tal, o trabalho de equipa é fundamental, devido não só à suposta formação diversificada dos seus membros, mas também porque cada um deles encontrar-se-á, certamente, em fase de desenvolvimento profissional diferente, facto que por si só pode influenciar as posições que assume isoladamente. Assim, é importante que alguém em que todos acreditem, possa promover a reflexão sobre os casos que possibilite uma visão dos mesmos para além do real aparente.

Ao longo da sua entrevista, a psicóloga dos SPO relatou-nos como perceciona esta dinâmica nos conselhos de turma, bem como o efeito da sua contribuição para a mudança de atitude de alguns profissionais com quem trabalha, rumo à inclusão. A forma objetiva com que descreve o seu contributo para que, em equipa de trabalho, todos possam contribuir para o descortinar das situações porventura encobertas, de modo que todos os alunos se sintam bem na escola e todos aprendam com todos, ilustra bem o presente ponto de vista sobre o assunto.

A mesma psicóloga salientou que no início da sua atividade nesta escola, quando ia aos conselhos de turma sentia resistência à mudança e sensibilidades diferentes perante a mesma situação. Atualmente, apesar de ainda continuar a notar que nem sempre as pessoas se encontram predispostas a refletir sobre a diferença e a procurarem estratégias para lidar o melhor possível com a mesma, considera que tem havido uma grande evolução nesse sentido. E sobre tais sensibilidades relata o seguinte:

> Eu vou a vários conselhos de turma, não vou só aos que têm alunos que beneficiam da educação especial, eu e as professoras de educação especial saltamos, temos o mapa das reuniões, que chegam a ser três e quatro ao mesmo tempo, e o que acontece é que nestes casos, o conselho de turma está sensibilizado para isso e logo no início da reunião nós tratemos da informação que temos a tratar e saltemos para outra reunião. Temos a perceção de entrar na sala três e temos um conselho de turma com situações idênticas ao da sala quatro e depois as sensibilidades são diferentes. Até as tomadas de decisões, até o reprovar ou não reprovar e aos pareceres que eu faço, as sensibilidades são diferentes.

Refere que procura dar a sua perspetiva perante as coisas, mantendo uma postura de imparcialidade, por considerar que tudo tem uma justificação e que é sua obrigação como

psicóloga, decorrente da sua formação, dar a entender aos professores que não têm que percecionar tudo como o psicólogo perceciona, que eles trabalham com uma turma de vinte ou mais alunos, e que depois, cada caso visto individualmente, em equipa, pode não coincidir com a perspetiva traçada em grupo, na sala de aula.

Depois de ouvidos todos os intervenientes, incluindo o seu parecer, verifica-se que são determinadas variáveis que influenciam certos aspetos, que até ali não eram percetíveis a alguns professores. "Até as professoras de educação especial que acabam por estar muito perto desses alunos, para depois no conselho de turma poderem intervir, muitas vezes respondem-me: Ah! Agora eu percebo porque o aluno tal tem este comportamento. Ou aquele comportamento".

Sobre a resistência à mudança, referiu que progressivamente tem havido na escola uma quebra na mesma pelo facto de passar a ter SPO. Sobre o assunto salienta: "É uma caminhada que se tem feito e que se tem conquistado pouco a pouco. Por exemplo, com os alunos foi muito mais fácil do que com os professores". Os alunos, na primeira vez que se dirigem ao gabinete dos SPO podem vir com algumas apreensões, mas rapidamente as mesmas são ultrapassadas e acabam por recomendar o apoio da psicóloga aos colegas quando se apercebem que existe algum problema que ela os possa ajudar.

> Por parte dos professores essa resistência é maior. Isto é uma coisa conquistada. Uma pessoa que apareça de novo seria outro trabalho. Já se desbravaram aqui muitos caminhos. É toda uma caminhada que se vai fazendo e as pessoas passam a ver-nos como cúmplices e não como um intruso que entra no conselho de turma, mas como uma parceria que entra na equipa de trabalho. Nós também ouvimos os professores e ficamos a perceber determinado comportamento. O *feedbak* é mútuo. Por isso é que é importante ir aos conselhos de turma. Claro que a permanência na escola ano após ano é o fator mais importante para chegarmos aqui.

Essa permanência na escola permite-lhe mais facilmente conhecer os casos problemáticos e dar um contributo não apenas do ponto de vista teórico, mas baseado em aspetos práticos. Sobre o acompanhamento direto aos alunos, a psicóloga salienta que a falta de tempo não lhe permite fazê-lo. No entanto refere:

> Sempre que surge uma situação em que há necessidade de algum aluno ter algum apoio, porque não está a passar bem, estou a referir-me também a alunos com CEI, as colegas pedem: não te importarias de ter uma conversa hoje com o aluno X, ele/ela não está muito bem.

Tal como nos explicou a psicóloga, estes alunos não têm nenhum acompanhamento sistemático e continuado, com plano de trabalho definido, devido à falta de tempo por parte dos psicólogos. No entanto, sempre que é detetada alguma situação fora do esperado o aluno acaba por receber sempre algum apoio. Por outro lado, a porta do gabinete de psicologia está sempre aberta e os alunos podem procurar, eles próprios, esse apoio, o que costuma suceder com alguma frequência. Para a psicóloga dos SPO esses momentos concedidos aos alunos para estarem como ela individualmente, são uma mais-valia direta e indireta para que possam colaborar nos respetivos processos.

Pelo que podemos constatar este tipo de participação nas equipas de trabalho, particularmente nos conselhos de turma com vista a promover o conhecimento integral do aluno, ao qual está associada a promoção do sucesso, só acontece com a psicóloga que trabalha a tempo inteiro nos SPO da escola e que ali permanece já há cerca de doze anos.

Relativamente às funções e tarefas desenvolvidas pelas psicólogas com os alunos com DID, que têm CEI que frequentam o ensino regular, a psicóloga a trabalhar nos SPO da Escola A, deu continuidade ao seu depoimento referindo mais uma vez, que como desenvolve o seu trabalho em equipa, existe sempre troca de opiniões sobre os casos, quer se trate de alunos com CEI ou não, porque há os outros que têm alíneas que não a do CEI. Refere que conhece esses alunos, mas adianta: "Não conheço os alunos da UAEM, esses da UAEM não trabalho com eles. A UAEM tem técnicos específicos com a parceria com a Cercizimbra".

Sobre os outros alunos com DID que têm CEI, que se encontram na escola em diferentes anos de escolaridade, mas que não frequentam a UAEM, conhece-os, porque quando a sua transição é feita para aqui, num primeiro momento, os processos são avaliados ou reavaliados e a partir daí a ligação mantém-se nem que seja através da troca de informação nas reuniões mensais dos técnicos especializados ou nos conselhos de turma.

Mas adianta que por se tratar de situações complicadas, os alunos com CEI quando chegam àquela escola muitas vezes já vêm avaliados em todas as vertentes, e que à partida são para continuar.

Por outro lado, mesmo em termos de avaliações psicológicas, a maior parte não passa por ela, são situações que já vêm muito fundamentadas e por vezes até com acompanhamento externo da pedopsiquiatria, ou da psicologia do desenvolvimento sediados no Hospital da área. Nesses casos, quando os alunos chegam à escola, são analisados os relatórios que os acompanham e depois são definidos os procedimentos a seguir, que passa quase sempre por

um encontro de trabalho com o encarregado de educação, numa primeira abordagem, para se ajustar o processo com o consenso de todos os intervenientes. Sobre este assunto salienta:

> Eu tento estar presente na entrevista, não quer dizer que não haja um ou outro caso em que eu não possa estar presente e eles avancem, porque entretanto me surja outro caso que não estava previsto e eu tenho de intervir. Mas sempre que eu possa, eu estou disponível sempre para fazermos uma entrevista com o encarregado de educação. Onde com ele presente, nós aferimos os dados, recolhemos informações. Eu ponho questões mais ligadas à minha áreas as colegas mais á área delas. A tal anamnese. Perceber um bocadinho, para perceber se há convergência com os dados que estão no processo e saber coisas mais recentes que não constam lá.

Depois deste trabalho, refere, são marcados conselhos de turma extraordinários para serem expostas as situações, onde é passada a informação das problemáticas das crianças que constam dos relatórios, para que os professores fiquem já com uma ideia do aluno que vai integrar a turma. Depois o processo vai sendo reavaliado e as medidas reajustadas sempre que necessário.

> Esta caminhada que temos feito leva que na maior parte dos professores haja uma maior recetividade da opinião dos técnicos, acho que estão mais sensíveis, mais alertados, é o que eu digo quando estou presente, eu tento ver as coisas de uma maneira mais psicológica e eles numa perspetiva mais pedagógica. Mas acho importante ter as várias perspetivas, eu compreendo o lado deles mas também compreendo o lado da criança.

Esta psicóloga diz-nos que relativamente a estes alunos se situa numa zona intermédia e tenta ser o mais imparcial possível no que diz respeito à sua área específica, para assim contribuir para a resolução de determinados aspetos com que os alunos se confrontam, porque num período pode não haver qualquer problema e noutro os problemas podem surgir.

O trabalho conjunto com os professores, segundo a nossa entrevistada é a melhor forma de ir reajustando as situações.

> A parte burocrática é mais feita no início do primeiro período, depois essas coisas estão feitas, só são reajustadas se houver realmente necessidade. Por isso é importante irmos aos conselhos de turma e recebermos o *feedbak* e a avaliação dos professores para depois vermos se há necessidade de chamarmos a mãe e fazer algum alerta para determinada situação ou alguma coisa que esta a preocupar.

Relativamente aos protocolos com a comunidade que visem os alunos com DID que têm CEI, esta psicóloga informou-nos que os mesmos têm existido na escola. Referiu que no

ano letivo anterior foi feito um protocolo com a Cercizimbra onde estão alguns alunos de CEI, com o PIT.

> As professoras de educação especial disseram-me que iriam visitar a Cercizimbra, para ver na altura como é que eram as condições, uma vez que era um recurso que nós tínhamos, para os nossos alunos. Eu predispus-me a ir com elas. Fomos conhecer as instalações da Cercizimbra, vimos os vários setores, onde os alunos passam o tempo de trabalho, conversamos com as técnicas e ficou aprovado que as alunas iriam para ali desenvolver parte do seu PIT.

Apesar destas participações a psicóloga colocada nos SPO da escola A salienta:

> Eu com os alunos de CEI tenho um trabalho mais de retaguarda, os que temos agora são do ano passado, já os conheço, quando é por exemplo para atualizar os planos, e as coisas estão na mesma eu já nem intervenho. Nos conselhos de turma conclui-se que as coisas estão bem, é para manter as mesmas medidas. Pronto, por vezes até os clubes de jardinagens e os passeios que dão estamos sempre informados. As colegas vão sempre passando a informação e eu também vou sempre perguntando como eles estão.

Pelo que nos deu a conhecer, as reuniões de conselhos de turma são momentos importantes para a troca de informação necessária para que a psicóloga esteja a par do que se passa com estes alunos. Sobre o assunto refere: "nos conselhos de turma eu fico a saber como é que as coisas estão. Não só concretamente dos alunos de CEI mas de todos em concreto"

A psicóloga proveniente de um CRI, a trabalhar na escola A, começou por nos relatar que se divide entre dois agrupamentos de escolas, e que neste agrupamento a que pertence a escola em estudo, só intervém com alunos que beneficiam de medidas da educação especial. No entanto, no outro agrupamento onde já está há cinco anos responde também a outras solicitações.

Dando uma perspetiva sobre o trabalho que desenvolve nesta escola, referiu:

> Aqui estava tudo muito mais organizado, mais estruturado… Apenas no início, logo quando entrei, que este ano foi em janeiro, houve necessidade de dar resposta e contatar algumas entidades como a comissão de proteção de crianças e jovens (CPCJ) e Hospital da área e fazer algumas reuniões com pais para encaminhamos os casos. Foi um trabalho pontual, nesta escola não houve mais situações em que eu interviesse fora da educação especial.

Sobre um trabalho mais sistemático, envolvendo os alunos, referiu a realização de avaliações técnicas sempre que necessárias, quase sempre a pedido dos diretores de turma, no caso dos alunos que acompanha e que não estão na UAEM, e o acompanhamento psicológico, feito de acordo com o que já estava estipulado nos respetivos PEI, quando em janeiro iniciou

o seu trabalho na escola. Este acompanhamento está mais direcionado a problemas emocionais do que propriamente académicos. Relativamente ao mesmo salientou:

> O tipo de acompanhamento que vou fazendo não é bem o que eu gostaria. Gostaria de fazer um trabalho mais dinâmico que envolvesse a família, mas não consigo, não consigo chegar lá. No entanto sempre que é pedido tentamos chegar lá, mas fazer aquela ideia de envolvência e de integrá-los e observar o sentido de pertença da criança e da família, só da dinâmica com os miúdos não sinto que aconteça.

Ao longo da entrevista, podemos constatar que estas e outras tarefas relacionadas com a UAEM não são realizadas devido à falta de tempo, pelo que não admira que esta profissional considere que para a inclusão se aproximar do que é o seu ideal seriam necessários mais recursos humanos. "Nesta situação o tempo é tudo. Por exemplo, como já disse atrás, eu com os pais não fiz o que desejaria. Uma ou outra formação que eu consigo fazer na outra escola aqui nunca fiz com os professores".

Relativamente à interação com outros elementos da comunidade educativa, esta psicóloga participa de todas as reuniões mensais e outras onde estão presentes os técnicos das diferentes especializações, incluindo os professores de educação especial, tal como atrás referido.

Sobre as reuniões com professores do ensino regular, para além de encontros informais onde existe troca de informação sobre os alunos, esta nossa entrevistada refere: "Tento ir aos conselhos de turma, apesar das limitações de tempo. Mas tento sempre, para que a equipa esteja mais coesa, e ao mesmo tempo para me informar como as coisas se estão a passar".

E adiantou que está sempre presente nas reuniões onde se prevê a tomada de decisões sobre o futuro dos alunos que acompanha. "Os professores já têm esse sentido de necessidade da minha colaboração, principalmente o professor de educação especial. Apesar de ter entrado aqui em janeiro, e isso ser pouco tempo, o vínculo com a educação especial foi estabelecido rapidamente".

No que diz respeito ao trabalho da psicóloga na UAEM, a profissional com ligação à mesma referiu: "na unidade de multideficiência, eu não tenho estado a fazer trabalho regular porque é impossível chegar a todos os lados. As solicitações foram muitas e não foi possível". Mais à frente, adianta:

> Na Unidade, o que tentei durante algum tempo foi, nas minhas horas de almoço estar presente, tentar estar um bocadinho no recreio, perceber as dinâmicas, perceber as interações deles e envolvências. Quando houve necessidade de alguma intervenção isso foi solicitado, e assim se deu mais algum apoio. Mas não foi dada a dinâmica que eu gostava de ter, que é mais interação com as famílias e com os professores. Principalmente na unidade, porque na unidade é um lugar onde estão os meninos da educação especial com maiores limitações, por isso fazia sentido o trabalho da psicóloga ali, conjuntamente com outros técnicos.

Quanto às funções e tarefas do psicólogo percecionadas como necessárias com os alunos com DID que têm CEI a psicóloga a trabalhar nos SPO da escola A foi perentória: "Claro que eu não faço uma intervenção direta com os alunos com DID e com CEI por falta de tempo. Há dois anos atrás fiz. Esqueci-me de falar nisso".

Nesta escola, escola A, relativamente às funções e a tarefas do psicólogo percecionadas como necessárias para uma melhor inclusão dos alunos com DID que têm CEI, esta entrevistada considera que tal seria muito útil, e diz-nos que só não o faz devido à falta de tempo, tendo-se referido ao trabalho direto e sistemático nesse sentido por si realizado dois anos.

> Há dois anos atrás e durante dois anos, eu fiz com alunos de CEI, junto com outros que tinham dificuldades mas não tinham CEI, um programa de promoção das relações interpessoais e desenvolvimento. Começou precisamente pelas relações interpessoais. Fazia aqui, eles vinham cá, são alunos que até já saíram. E alguns estão em estágio. Vinham semanalmente quarenta e cinco minutos, onde desenvolvia aqui um programazinho de promoção cognitiva, conjuntamente com o desenvolvimento das relações interpessoais. Trabalhávamos aqui as relações interpessoais. É giríssimo esse trabalho, fazemos jogos, o que interessa ser em grupo, onde lhes permite ganhar a confiança uns nos outros.

Considera que este tipo de trabalho trás muitas vantagens aos alunos, tais como a melhoria da confiança em si próprio, da autoestima e estimulação da parte cognitiva a nível da concentração e da memória, o que fazia intercalado com a promoção das relações interpessoais.

> Acho que é útil para eles e até para qualquer aluno. É sempre útil ganharem competências na área das relações interpessoais e cognitivas, porque são sempre áreas carenciadas. E se os podermos promover com isso e tentar minimizar os défices que apresentam, adquirindo estratégias de compensação para que os handicaps sejam mais minimizados e eles arranjarem defesas para darem a volta a essas dificuldades, acho que é uma ferramenta mais, em termos de estrutura e personalidade.

A promoção de competências específicas nesta população pressupõe um trabalho semanal, continuado ao longo do ano letivo. A psicóloga que o desenvolveu considerou o trabalho muito gratificante nos anos em que o fez e salienta que foi devido a muitas outras solicitações que deixou de desenvolver estes planos.

> Estes programas são sempre importantes, daí estarmos sempre a tentar fazê-los e a reajustar, por isso é que estamos no terreno, mas às vezes os recursos é que são poucos. Por muito que a gente se desdobre sentimos que não podemos abarcar tudo. Gostei muito de fazer esses programas da minha iniciativa e na altura estava mesmo no horário deles aquela atividade comigo.

Do ponto de vista da colocação de técnicos, estes casos deveriam ser acompanhados por recursos provenientes dos protocolos com os CRI, tal como nos foi dado a perceber pela diretora da escola. No entanto, a profissional a trabalhar na escola A vinda através de um CRI salientou que não consegue proceder a um acompanhamento regular dos alunos ou mesmo desenvolver planos de trabalho como os atrás referidos, devido ao reduzido número de horas que lhe foi concebido.

Como a própria nos relatou, embora estando ligada à UAEM não tem disponibilidade de horário para ali desenvolver um trabalho consistente com os alunos e restantes técnicos, apesar de no seu entender isso ser importantíssimo.

Na linha da falta de recursos humanos para levar a efeito as tarefas percecionadas como necessárias, a psicóloga vinda do CRI refere o seguinte:

> Para nos aproximarmos do meu ideal de inclusão o que falta são os recursos humanos. Eu costumo dizer que não importa os recursos físicos, nós fazemos os jogos, a conversa, a brincadeira, onde houver uma secretária. Com uma bola faz-se muita coisa… a gente consegue fazer mil dinâmicas com uma bola.

Esta ausência de resposta por falta de profissionais em psicologia nas escolas para atender os casos que apresentam maiores dificuldades, como sejam os alunos com DID que têm CEI, e os que se encontram nas UAEM quase parece um contrassenso, pois perante os responsáveis do Ministério da Educação e Ciência a situação está resolvida através da colocação (tardia, diga-se em reforço da verdade) de técnicos por intermédio dos CRI.

Porém, é notório que essa resposta não se adequa às necessidades da escola, por várias razões e principalmente porque o número de horas vulgarmente atribuído é de longe insuficiente.

Como tivemos oportunidade de registar, a psicóloga proveniente do CRI foi colocada no agrupamento em janeiro para trabalhar com estes casos, dispondo apenas de meio horário semanal para distribuir também pelas escolas de 1.º Ciclo que pertencem ao agrupamento, onde existem mais duas UAEM. Estes dois factos são suficientes para que o trabalho direto com os alunos, para desenvolver competências específicas não possa ser realizado, bem como para uma colaboração efetiva como os restantes intervenientes nos processos educativos dos alunos, nomeadamente daqueles que se encontram na UAEM.

Reportando-nos à escola B, a mesma, como já foi referido anteriormente, conta apenas com os serviços de uma psicóloga ali colocada através de um protocolo com um CRI, com horário incompleto.

Esta nossa entrevistada, começou por fazer uma descrição das tarefas que desenvolve, salientando, em primeiro lugar, as tarefas relacionadas com a avaliação de alunos, quer a título individual, quer em colaboração com as professoras de educação especial, tendo em vista a possibilidade do aluno vir a ser abrangido pelo Decreto-lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro.

Sobre esse trabalho refere o seguinte: "primeiramente há a avaliação, e a colaboração com a equipa de educação especial na avaliação de alunos para a integração de alunos no ´3´ de 2008, é o papel mais ativo que tenho, nomeadamente os que tem CEI". Referiu também que, sempre que possível presta a sua colaboração a outros professores. De seguida, a psicóloga referiu o acompanhamento de alunos com necessidades educativas especiais, que se consideram prioritários no âmbito da psicologia. De acordo com a psicóloga, este apoio centra-se no desenvolvimento de competências relacionadas com algumas questões emocionais, "…apesar do *setting* não ser o mais adequado para dar esse tipo de apoio".

De acordo com as informações recolhidas junto dos diretores de turma, de forma sistemática, com a periodicidade semanal, só um aluno se encontra a receber este apoio. Sobre esse trabalho a diretora de turma informou que a psicóloga contacta com ela e com a mãe do aluno com alguma regularidade e vai aos conselhos de turma comunicar aos professores como está a decorrer o seu trabalho, tenho referido que a psicóloga, no último conselho de turma tinha ido para falar especificamente dos comportamentos desajustados que este aluno está a apresentar. Esta psicóloga, concretamente sobre os alunos com DID que têm CEI, para além do acompanhamento atrás referido, salientou o seguinte:

> Quanto aos alunos com CEI, até agora, a minha mais-valia como psicóloga têm-se centrado mais na colaboração com a equipa de educação especial, na análise da documentação que

> chega e que existe e na posterior elaboração de documentos, nessa parte burocrática o psicólogo é mesmo necessário.

Após se ter reportado a este trabalho atrás enunciado, referiu:

> Depois a colaboração, essa já não faz parte das minhas funções enquanto psicóloga que vem neste projeto através do CRI, mas tento sempre apoiar, colaborar, com os professores na necessidade que há em comunicar e interagir com alguns serviços fora do contexto escolar.

Estas interações realizadas fora do contexto escolar dizem respeito às reuniões nas unidades de saúde da área, nas quais os profissionais que participam das mesmas trocam entre si informação sobre os casos que pertencem às escolas, mesmo que não beneficiem de medidas da educação especial.

Depois de feita a descrição das funções e tarefas desempenhadas pelas psicólogas nas escolas com os alunos com DID que têm CEI, ficou claro que as profissionais consideram que mais havia a fazer para uma melhor inclusão destes alunos, sendo para tal necessários recursos ajustados a cada situação.

Relativamente à escola A, a psicóloga a trabalhar nos SPO destaca os programas de desenvolvimento de competências específicas e a psicóloga proveniente do CRI, tal como atrás referimos, considera importante a realização de tarefas que envolvam mais os alunos e as famílias.

A psicóloga colocada na escola B considera que um psicólogo nesta escola poderia dar maior contributo para a inclusão dos alunos caso tivesse mais tempo e condições para o fazer: "Teria de haver uma alteração da estrutura escolar para que pudesse comportar um técnico de psicologia, que não pode trabalhar sem quaisquer condições".

A psicóloga destacada nos SPO da escola A, a partir da questão em aberto que lhe colocamos, entendeu ainda relatar outras tarefas por si realizadas no dia-a-dia da sua atividade como elemento daqueles serviços, informação que sintetizamos de seguida devido à pertinência. Esta informação foi, em certas passagens, corroborada pela diretora da escola.

Apesar do conteúdo funcional do psicólogo definido no Decreto-Lei n.º 300/97, de 31 de outubro, que cria a carreira do psicólogo no âmbito do Ministério da Educação, contenha pequenas diferenças ma forma como aparece exposto, relativamente ao estipulado para o mesmo fim no Decreto-Lei n.º 190/91, de 17 de maio, através do qual foram criados os SPO,

a nossa entrevistada começou por referir que desenvolve o seu trabalho naqueles serviços de acordo com este último dispositivo, e sobre o mesmo salienta:

> Este aponta para uma intervenção, a orientação escolar e profissional, sendo um dos prioritários, o apoio psicopedagógico, e a relação com a comunidade educativa. É no âmbito desses três grandes pontos que nós, isto é, são as nossas bases para o nosso plano de atividades (EA-P-SPO)[6].

O depoimento sobre este assunto foi feito segundo a ordem citada, pelo que a informação será abordada seguindo a mesma.

No entender desta psicóloga "Cada escola tem a sua realidade diferente, apesar de haver pontos comuns em muitas delas". Assim, atendendo à população a que se destina o seu trabalho, faz todos os anos o seu plano anual de atividades, tendo em conta os três grandes domínios dos serviços de psicologia e orientação atrás referidos. Passamos, em seguida, a informação prestada por esta psicóloga sobre as tarefas desenvolvidas relativamente a cada um deles, pela ordem com que os referiu.

Esta nossa entrevistada referiu que como esta escola abrange uma população que vai do 5º ao 9º ano, exerce o seu papel através de ações diversas, sendo que, relativamente aos alunos do 9º ano, o trabalho de orientação escolar e profissional é desenvolvido todos os anos, ao longo dos três períodos letivos.

A estratégia adotada, para além da aplicação de testes padronizados, assenta num programa de orientação da carreira criado pela própria psicóloga e as suas colegas colocadas na área a que a escola pertence, com quem reúne uma vez por período. A psicóloga desenvolve este programa de orientação ao longo do ano letivo com sessões semanais, de quarenta e cinco minutos cada, dividindo, para tal, cada turma em dois grupos.

No presente ano letivo a escola conta com quatro turmas do 9º ano, pelo que a psicóloga trabalha com oito grupos diferentes. Trata-se de um programa de orientação através do qual, em primeiro lugar, se procura que os alunos se conheçam a si próprios, "portanto o conhecimento do eu, das suas características pessoais, da sua maneira de ser, aspetos que são muito importantes, até para depois se definirem em termos pessoais e de profissão". Este

[6] De facto, no referido Decreto-Lei, no que diz respeito às competências dos serviços, artigo 6.º, os pontos 1 e 2 referem o seguinte:
"1 – Os serviços desenvolvem a sua ação nos domínios do apoio psicopedagógico a alunos e professores e do apoio ao desenvolvimento do sistema de relações da comunidade escolar.
2 – No 3.º ciclo do ensino básico e no ensino secundário, os serviços exercem ainda a sua atividade no domínio da orientação escolar e profissional."

trabalho, realizado com a presença de metade de cada turma, cerca de quinze alunos, é muitas vezes desenvolvido em pequeno grupo de modo a dar oportunidade aos alunos de, conjuntamente com os pares, refletirem sobre as suas qualidades e potencialidades, e assim conhecerem-se melhor.

> Como eu costumo dizer, com os colegas eles tem sempre mais oportunidade de dizer tu és isto tu és aquilo, e eu sou o quê? E eu faço muitas tarefas tais como questionários, aqui em grupo, onde eles começam pelo conhecimento do eu.

Só depois deste trabalho, os alunos realizam os testes psicotécnicos de interesse, aptidões e preferências profissionais, passando a psicóloga a ter em conta as informações recolhidas por todos estes meios. Para além disso, neste programa de orientação os alunos são também informados sobre as perspetivas que os esperam após o 9º ano, na passagem para o ensino secundário, as respetivas áreas, a diferenciação dos estudos científicos-humanísticos a nível do prosseguimento de estudos e cursos profissionais. É-lhes dada a oportunidade de distinguirem muito bem estas duas vertentes.

De acordo com a psicóloga:

> Depois de saberem a oferta que têm lá fora as escolas do meio, saber o que é que elas oferecem nestes cursos, analisamos os dados em pequeno grupo, mediante os resultados dos testes, para que eles possam fazer a sua tomada de decisão o mais consciente possível. Esta caminhada que nós fazemos aqui, é uma caminhada para que eles descobrem um pouco mais sobre eles próprios, da realidade lá fora, e possam depois fazer as suas opções na tomada de decisão mais consciente. Muito embora esta idade seja sempre uma idade difícil para tomarem algumas opções.

Com este trabalho a psicóloga procura que os alunos façam a escolha da área mais adequada ao seu perfil e não tanto a de um curso específico, atendendo ao nível etário e momento do percurso académico.

Relativamente aos três grandes domínios em torno dos quais a psicóloga do SPO desenvolve o seu trabalho, sintetizamos, seguidamente, as tarefas realizadas em cada um dos âmbitos, organizadas por alíneas, para mais facilmente estabelecermos uma comparação destas com o previsto na lei para tal serviço.

QUADRO N.º 10 – Tarefas realizadas ao nível da orientação escolar e profissional

a) - Atende alunos, individualmente, em contexto de gabinete - Promove o autoconhecimento dos alunos
b) - Prepara o programa de orientação de carreira destinado ao 9º ano para ser desenvolvido ao longo do ano em pequeno, médio e grande grupo - Seleciona informação a prestar aos alunos - Faz entrevistas individuais - Aplica testes de aptidões - Aplica testes de interesse e preferências - Apoia os alunos na seleção do curso a seguirem
c) - Seleciona material informativo para que os alunos o possam explorar, - Aplica questionários em grupo
d) - Organiza visitas de estudo - Acompanha os alunos a feiras das profissões - Trabalha com os alunos com vista à distinção entre cursos científicos-humanísticos e cursos profissionais
e) - Sintetiza informação disponível sobre a oferta de saídas para o ensino secundário, nomeadamente na proximidade
f) - Desenvolve trabalho em parceria com os diretores de turma - Apresenta disponibilidade para receber os pais

Considerando o estipulado no ponto 5 do artigo 6.º do Decreto-Lei n.º 190/91, de 17 de maio, podemos, constatar que, no que diz respeito à orientação escolar, as tarefas desenvolvidas nesta escola são consonantes com o estipulado pela lei vigente. Havendo grande preocupação nas estratégias a seguir na sua realização, perseguindo sempre os objetivos subjacentes, que são dotar os alunos de autonomia nas suas escolhas, com base no próprio autoconhecimento. De acordo com o número de alunos que frequentam o 9º ano nesta escola em cada ano letivo, normalmente distribuídos por quatro turmas, o tempo destinado à tarefa revela-se adequado.

Porém, ao referir-se ao apoio psicopedagógico, a psicóloga considera-o "um saco sem fundo, onde entra aqui a educação especial e os outros casos que não estão abrangidos pelo Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro**"**. Relativamente às NEE, no seu entender, este último Decreto é muito mais restritivo do que o Decreto-Lei n.º 319/1991, de 23 de agosto, que vigorou anteriormente, por só permitir o apoio da educação especial a alunos com NEE de caráter permanente e salienta:

> Aí eu trabalho em parceria com a equipa de educação especial, com os colegas que estão na educação especial, vou aos conselhos de turma que têm esses casos e para além desses, dentro do apoio psicopedagógico que pode ser tudo e mais alguma coisa, eu faço desde assistente social, a mãe, professora, um pouco de tudo. As situações são-me referenciadas, pode ser pela educação especial ou não, podem ser outros casos que a educação especial não acompanhe.

A colaboração a que a psicóloga se refere relativamente à educação especial é feita à luz deste último dispositivo. Sobre isso salientou que colabora em várias tarefas, tais como na reposta a referenciação ao abrigo do Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro,

o que na escola acontece pouco, uma vez que a deteção das grandes dificuldades já terão sido feitas antes dos alunos chegarem ao 5º ano. No entanto, quando os alunos ali chegam, vindos das escolas de 1.º Ciclo, os processos são apreciados em reunião e se necessários os alunos são reavaliados. Nessas reuniões as medidas contidas no PEI são discutidas e atualizadas, se for caso disso. No final de cada ano letivo, para os alunos que já estão na escola, procedem ao reajuste dos processos, mediante a avaliação do que está a dar certo ou não.

Adiantou que para este trabalho, bem como para reajustar estratégias, muitas das vezes, são marcadas reuniões extraordinárias.

Relativamente ao apoio psicopedagógico prestado de forma sistemática e estruturada no âmbito dos SPO, esta psicóloga desenvolve tarefas tais como:

- Avaliações psicológicas
- Elaboração de pareceres de avaliação especializada sobre os alunos que estão em vias de reprovar pela segunda vez no mesmo ano, cujos pedidos surgem no final do segundo período;
- Atendimento a alunos individualmente ou em pequeno grupo.

Sobre as avaliações especializadas, diz-nos, que em média, no mês que se segue à avaliação final do segundo período, surgem entre oitenta a cem casos para dar parecer sobre os mesmos. A estratégia utilizada passa por provas de grupo, numa primeira etapa, seguidas de uma entrevista individual. Mediante a informação daí decorrente e tendo em conta dados que recolhe junto dos respetivos conselhos de turma, a psicóloga dá o seu parecer final.

> Esses pareceres surgem no final do terceiro período para efeitos de avaliação especializada, em que eu posso dar o meu parecer ou deixar à consideração do conselho de turma, mediante as situações. Isto, cada caso é um caso, e eu para dar parecer tenho de conhecer os miúdos. Logo faço as provas de grupo e depois a entrevista. Este parecer é depois dado por escrito.

Diz-nos que elabora estes pareceres com base no artigo 4.º do Despacho Normativo n.º 50/2005, de 9 de novembro, que diz respeito à retenção repetida pelo aluno, e Despacho Normativo n.º 24/2012, de 6 de dezembro.

No primeiro dispositivo legal está previsto que caso no momento da avaliação sumativa final se verifique que um aluno já ficou retido em qualquer ano de escolaridade e não possui as condições necessárias para progredir, deverá ser sujeito a uma avaliação extraordinária na qual se ponderarão as vantagens e desvantagens de uma segunda retenção. O ponto dois daquele artigo refere que a proposta de retenção ou progressão do aluno está sujeito à anuência do conselho de pedagógico, com base em relatório que inclua um conjunto de informações, entre as quais o parecer dos SPO.

O Despacho Normativo n.º 24/2012, de 6 de dezembro, no seu artigo 24.º, sobre reorganização do percurso escolar, surge com uma versão diferente. O mesmo refere que os alunos devem ser acompanhados pelos serviços de orientação escolar sempre que se verifiquem retenções e não apenas em situação de repetição repetida, de modo a que possam ser propostas as medidas mais adequadas ao seu percurso escolar.

Como caminhos possíveis, são apontados os percursos curriculares alternativos, programa integrados de educação e formação, cursos de educação e formação ou cursos vocacionais. No ponto três do artigo 25.º deste mesmo despacho, relativamente aos casos especiais de progressão, o parecer do psicólogo volta a ser referido.

Como já foi dito atrás, os SPO não chegaram a ser generalizados e os que existem não dispõem mais do que de um profissional de psicologia, pelo que as competências e tarefas previstas em lei para estes serviços tornam-se quase impossíveis de realizar, ou mesmo impossíveis em alguns casos. Na maioria das escolas essa impossibilidade fica a dever à inexistência de SPO e nas escolas que dispõem destes serviços o trabalho torna-se demasiado volumoso para a capacidade de resposta.

Sobre esses pareceres a psicóloga descreveu-nos como procura dar resposta à situação. Devido ao elevado número de casos, não lhe é possível atender a todos os alunos em via de retenção que já tenham sido retidos em qualquer ano de escolaridade, seguindo, por isso, um critério de prioridades definido entre os psicólogos dos SPO no âmbito da área pedagógica a que pertence. No entanto, para elaborar os seus pareceres, a nossa entrevistada disse-nos já seguir estratégias diferenciadas, pois considera que os casos não são todos iguais. “Isto, cada

caso é um caso, e eu para dar parecer tenho de conhecer os miúdos. Logo faço as provas de grupo e depois a entrevista. Este parecer é depois dado por escrito".

Em termos das prioridades na área pedagógica acima referida, a psicóloga diz-nos: "selecionamos aqueles que vamos dar resposta, mas se fizéssemos como o Despacho fala sobre a avaliação especializada, que basta haver uma retenção para ter de ser dado esse parecer dos SPO, o serviço não conseguia".

De facto quando se fala de Serviços de Psicologia e Orientação quase somos induzidos a pensar que se trata de uma estrutura com vários elementos, apta a dar resposta ao previsto em lei relativamente aos respetivos serviços, mas na realidade isso não acontece. Tal como já foi referido atrás, os SPO são constituídos por um só psicólogo, salvo raríssimas exceções. "O serviço de psicologia, que parece ser um serviço que tem muita gente, restringe-se a mim própria, portanto a uma pessoa só". Assim, na escola em análise seria de todo impossível cumprir à risca o Despacho sobre tal parecer, devido à falta de condições humanas.

> Com uma retenção seria quase a escola inteira. Então nós no Concelho, tentamos ter todos o mesmo indicador. Ou seja alunos em via de retenção repetida no mesmo ano, com mais de três negativas e são esses que nós começamos a priorizar. E esses são à volta de cem casos que aparecem nesta escola. Se fosse uma retenção em qualquer ano de escolaridade era o descalabro. E mesmo assim há dificuldade em dar resposta a estes casos, porque são muitos e é só uma pessoa. Eles passam pelo gabinete duas vezes, e depois são oitenta/cem a multiplicar por duas vezes que passam cá para a entrevista. Agora vem aí a batalha do 3º período, que é sufocante, mesmo!

Embora seja este o critério, a psicóloga, atendendo à população com que trabalha, segue depois uma estratégia pessoal para conhecer os alunos e emitir o respetivo parecer. Dessa estratégia, numa primeira etapa, fazem parte provas de grupo e depois destas a entrevista individual.

Mediante os resultados da avaliação feita em grupo, dos dados recolhidos na entrevista individual e na informação concedida pelo conselho de turma, envolvendo os professores das várias disciplinas, é que a psicóloga dá seu parecer, feito por escrito. Este parecer, no âmbito da área pedagógica, embora tendo pontos comuns, há psicólogos que o podem dar verbalmente, outros que o podem deixar em ata e aqueles que o fazem por escrito, segundo a nossa entrevistada.

No quadro seguinte apresentamos a síntese das tarefas realizadas pela psicóloga no âmbito do apoio psicopedagógico.

QUADRO N.º 11 – Tarefas realizadas ao nível do apoio psicopedagógico

a) - Colabora com os diretores de turma e outros professores na resolução de problemas dos alunos - Colabora com os professores de educação especial
b) - Elabora pareceres de avaliação especializada sobre os alunos que estão em vias de reprovar pela segunda vez no mesmo ano, cujos pedidos surgem no final do 2º período
c) - Faz avaliações especializadas - Colabora com os professores, individualmente e em conselho de turma - Atende a alunos individualmente ou em pequeno grupo
d) - Participa na elaboração dos programas educativos individuais sempre que se considere necessário[7]
e) - Participa das tomadas de decisão

Como já foi dado a conhecer em páginas anteriores, esta psicóloga desenvolve toda a sua atividade em trabalho de equipa, muito embora existam tarefas específicas que apenas a ela dizem respeito enquanto profissional de uma área particular do saber.

Ao observarmos as competências definidas na lei, nas quais a psicóloga procura ancorar as suas tarefas na escola, verifica-se, que é no âmbito do apoio psicopedagógico relacionado com a educação especial que existe maior discrepância entre o estipulado no Decreto-Lei n.º 190/91, de 17 de maio, e a prática levada a efeito por esta profissional, na escola.

[7] Na sequência de legislação mais recente, especificamente relacionada com a educação especial, a competência de elaborar os planos educativos individuais deixa de pertencer ao psicólogo e passa a ser da responsabilidade do educador, no caso da educação pré-escolar ou do professor diretor de turma nos outros níveis de ensino, conjuntamente com o professor de educação especial, embora possam colaborar outros técnicos, sempre que tal se considere necessário. Esta alteração de competências encontra-se clara no Artigo 10.º do Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, cujo conteúdo é o seguinte:

1 – Na educação pré-escolar e no 1.º ciclo do ensino básico, o programa educativo individual é elaborado, conjunta e obrigatoriamente, pelo docente do grupo ou turma, pelo docente de educação especial, pelos encarregados de educação e sempre que se considere necessário, pelos serviços referidos na alínea *a*) do n.º 1 e no n.º 2 do artigo 6.º, sendo submetido à aprovação do conselho pedagógico e homologado pelo conselho executivo.

2 – Nos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e no ensino secundário e em todas as modalidades não sujeitas a monodocência, o programa educativo individual é elaborado pelo diretor de turma, pelo docente de educação especial, pelos encarregados de educação e sempre que se considere necessário pelos serviços referidos na alínea *a*) do n.º 1 e no n.º 2 do artigo 6.º, sendo submetido à aprovação do conselho pedagógico e homologado pelo conselho executivo.

3 – No caso dos alunos surdos com ensino bilingue deve também participar na elaboração do programa educativo individual um docente surdo de LGP.

O facto fica a dever-se à alteração dos dispositivos legais relacionados com a Educação Especial e os SPO manterem o mesmo suporte legal de há catorze anos atrás.

Por exemplo, desde 2008, a competência de elaborar os planos educativos individuais deixou de pertencer ao psicólogo e passou a ser da responsabilidade do educador, no caso da educação pré-escolar ou do professor diretor de turma nos outros níveis de ensino, conjuntamente com o professor de educação especial, embora possam colaborar outros técnicos, sempre que tal se considere necessário. Esta alteração de competências encontra-se clara no Artigo 10.º do Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, cujo conteúdo citamos em páginas anteriores.

No que diz respeito ao apoio ao desenvolvimento do sistema de relações da comunidade educativa constamos, através da informação prestada pela diretora e pela própria psicóloga, que o mesmo só é possível devido a esta profissional se encontrar na escola a tempo inteiro.

De seguida, no Quadro N.º 12, apresentamos em síntese, as tarefas desenvolvidas neste âmbito.

QUADRO N.º 12 – Tarefas realizadas ao nível do apoio ao desenvolvimento do sistema de relações com a comunidade educativa

a) - Reporta as situações à direção de modo a que sejam encontradas as soluções
b) - Atende a alunos e pais mediante indicação da direção da escola ou professores
c) - Colabora no projeto Relação/Interação com a comunidade educativa e o meio envolvente - Colabora no projeto Crescer Saudável
d) - Participa na definição dos protocolos de estágios na Cercizimbra para os alunos com CEI
e) - Frequenta ações de formação e participa da partilha de resultados daí decorrentes com as colegas da área pedagógica a que a escola pertence - Trabalha com os pares da área pedagógica a que a escola pertence
f) - Realiza encontros com pais - Participa nas reuniões formais de trabalho com professores - Troca informação com os professores, via informal na sala de professores, contexto de gabinete, entre outros
g) Participa nos protocolos que visam o desenvolvimento de atividades previstas nos PITs dos alunos com CEI que frequentam o ensino regular
h) - Recebe os pais sempre que lhe é solicitado pelos professores, pelos próprios ou por sugestão da diretora

Pelo que se pode constatar, neste âmbito, a psicóloga desenvolve um trabalho diversificado, apoiando a direção da escola, professores, pais e alunos e dinamizando interações com a comunidade no âmbito da sua especialidade.

A diretora da escola, ao referir as mais-valias que no seu entender o psicólogo pode trazer à escola que se quer inclusiva, respondeu-nos com uma descrição clara e objetiva do trabalho que este elemento afeto aos SPO desenvolve, colocando em relevo uma perspetiva aberta destes serviços, vocacionada para quem deles precisa e não só para aqueles que apresentam NEE.

> Falando de um modo geral do trabalho da psicóloga que está aqui na escola, eu sei que ela muitas das vezes é procurada pelos alunos. Umas vezes os alunos são encaminhados para ela pelos diretores de turma ou outro professor, ou pelo grupo de educação especial, mas também há alunos que a procuram por iniciativa própria, vão ter com ela. Sabem onde é o gabinete e vão ter com ela e vão falar sobre as suas preocupações. Depois, a psicóloga, quando são casos complexos, procura-nos para darmos algum apoio ou resolvermos alguma situação. Já temos tido aí situações de meninas que a procuram porque pensam que estão

> grávidas … Apesar de nós termos um gabinete de saúde onde a psicóloga faz também algumas horas, mas eles por vezes não procuram a psicóloga no gabinete de saúde mas no seu gabinete de psicologia. Portanto ela tem sido uma mais-valia para apoiar estes alunos e não só, e às vezes também os pais. Porque os pais às vezes também precisam efetivamente desse apoio. Por vezes só se consegue resolver alguns problemas dos alunos apoiando também os pais.

Este excerto da entrevista da diretora da escola corresponde, de certo modo, ao resumo das tarefas levadas a efeito pela psicóloga neste âmbito, bem como a abertura que a mesma revela para facilitar a comunicação com aqueles com quem o seu trabalho está relacionado.

Como já foi referido, as funções e tarefas desenvolvidas pela psicóloga que trabalha nos SPO, têm por base as competências e conteúdo funcional previsto no Decreto-lei n.º 190/91, de 17 de maio, onde estão previstas três grandes áreas de trabalho: orientação escolar e profissional, sendo uma das prioritária, o apoio psicopedagógico, e a relação com a comunidade educativa.

Procedemos à análise comparativa do estipulado na lei e as tarefas desenvolvidas na escola, em cada uma das áreas, constatamos que, com exceção no que diz respeito à educação especial, o trabalho desenvolvido é consonante com o previsto.

No caso da educação especial, a exceção fica a dever-se às alterações legislativas que têm surgido no âmbito da mesma sem que tenham sido revistas as competências do psicólogo no que diz respeito ao apoio psicopedagógico no âmbito das NEE, particularmente às que decorrem de DID.

Relativamente às tarefas do psicólogo, é de sublinhar que de acordo com outros dispositivos legais mais recentes, os PEI dos alunos com NEE já não são elaborados pelos SPO, embora a psicóloga refira que colabora nesse trabalho, de acordo com o previsto no Decreto-Lei n.º3/2008, de 7 de janeiro, em grande parte dos processos de alunos que não frequentam UAEM, ficando a elaboração e apresentação final dos documentos sob a responsabilidade dos diretores de turmas onde os alunos estão inseridos, em colaboração com o professor de educação especial.

Sobre a coordenação do trabalho do psicólogo na escola não existe coincidência entre as perceções das psicólogas.

A psicóloga colocada no SPO da escola A, que se posiciona sobre o assunto numa perspetiva hierárquica, mais à distância, defende uma coordenação no âmbito do Ministério da Educação e Ciência, cuja opinião expressa de forma fundamentada numa prática que já existiu, com a qual se identificava, como podemos constatar de seguida.

> A DREL tinha a coordenação dos SPO, neste momento acho que deixou de haver coordenação dos SPO. Eu penso que melhor do que ninguém, técnicos que fazem o mesmo trabalho conseguem perceber melhor as dificuldades ou as necessidades que nós temos no terreno e isso era essencial que houvesse de cima uma supervisão e uma orientação e uma ajuda com que pudéssemos contar quando temos qualquer dúvida, alguém a quem nós pudemos ligar como fizemos muitos anos. Qualquer dúvida que se tinha no terreno nós telefonávamos e havia alguém, uma cara, uma pessoa, a quem nós perguntávamos, olha passa-se isto, o que é que nós podemos fazer?

Refere que nessa altura havia reuniões na DREL a nível de coordenação, onde os elementos coordenadores nas escolas passavam primeiro. Estas reuniões tinham a duração de um dia inteiro e serviam para receber informações. Após as mesmas, essa informação, através dos presentes era obrigatoriamente transmitida aos colegas, nas escolas.

> Isso deixou de existir. Aí é que nós nos sentimos completamente a cair e pisar o terreno sem essa orientação, que era muito importante. Tal como nós tentamos agora, agarrarmo-nos aqui no terreno umas às outras, acho que lá em cima deveria haver alguém a dar algumas orientações, para que sentíssemos apoio de retaguarda.

Ainda sobre o assunto, a entrevistada adiantou que no momento, esse apoio de retaguarda é prestado entre colegas que se encontram no terreno, em escolas diferentes, feito muitas das vezes por telefone, para trocarem informação sobre problemas que vão surgindo. "Até porque há alunos que mudam de escola e nós comunicamos. Mas independentemente deste apoio, aqui era importante uma coordenação de cima".

A psicóloga proveniente do CRI, a trabalhar na escola A referiu que nunca tinha pensado no assunto. Talvez porque a coordenadora que tem nos serviços do CRI a que pertence é que coordena as coisas com os agrupamentos com que trabalha. No entanto, salienta, que de imediato, para si seria "uma coordenação conjunta entre um responsável pela psicologia e outro pela educação especial".

Por sua vez a psicóloga a trabalhar na escola B pronunciou-se favorável a uma coordenação deste trabalho por parte da direção da escola, apesar de colocar algumas reservas. Refere também que nunca lhe tinha ocorrido esta questão, mas à semelhança dos professores que são geridos pela direção das escolas onde trabalham, com base nas diretrizes de funcionamento para a classe vindas do Ministério da Educação e Ciência, a direção "poderia gerir o tempo do psicólogo e as funções do psicólogo, consoante as necessidades que as escolas apresentam, porque as escolas não apresentam todas as mesmas necessidades".

Quanto à natureza do vínculo, as nossas entrevistadas consideraram que o vínculo permanente do psicólogo com a escola onde trabalha é o que mais se adequa para todos os efeitos.

A psicóloga a trabalhar nos SPO da escola A, embora em situação de mobilidade, referiu: "Eu acho o vínculo que tenho a esta escola muito importante, porque as pessoas já me conhecem, não só os alunos como também os professores. No início quando ia aos conselhos de turma notava alguma resistência à mudança e sensibilidades diferentes". Esta resistência, que noutro momento da entrevista tinha sublinhado como condicionante da inclusão, acaba por se quebrar e facilitar um maior entendimento entre todos os membros que formam as equipas de trabalho. "É toda uma caminhada que se vai fazendo e as pessoas passam a ver-nos como cúmplices e não como um intruso que entra no conselho de turma mas como uma parceria que entra na equipa de trabalho". No seu entender esta conquista fica a dever à permanência na escola, ano após ano.

Sobre o assunto, a psicóloga vinda do CRI, também a trabalhar na escola A, salienta: "Não tenho nenhuma garantia de vínculo, parto do pressuposto que voltar no ano seguinte é um luxo, mas o vínculo permanente com as escolas seria uma mais-valia para todos, principalmente para os alunos, porque eu, como já disse adapto-me facilmente".

Apesar disso, esta profissional salientou que, tal como os professores, os psicólogos deveriam estar nas escolas através de contratação direta com o Ministério da Educação e Ciência, porque do modo em que estão a ser recrutados o trabalho nunca se perpétua:

> O psicólogo chega, fica um ano, depois nunca se sabe como vai ser. Em setembro é sempre uma ansiedade se ficamos colocados ou não? Com que horas?… Tudo isto são números e exigências que nos ultrapassam, mas que obviamente deveria ser o Ministério da Educação a colocar os psicólogos nas escolas.

Também a psicóloga a trabalhar na escola B se pronunciou sobre o assunto, salientando que seria uma mais-valia as escolas disporem nos seus quadros os diferentes técnicos de que necessitam, como seja o técnico de psicologia, tal como são vinculados os professores, porque o modelo de contratação através de protocolos origina perdas na qualidade das respostas pretendidas na área.

5.1.3. Aos professores de educação especial

QUADRO N.º 13 - Inclusão de alunos com DID que têm CEI percecionada pelos professores de educação especial

Categoria e subcategoria	N.º DR a)
Conceito de inclusão	10
- Desenvolvimento entre pares	8
- Aceitação das diferenças	3
- Igualdade de direitos	1
Condicionantes da inclusão	10
- Inexistência de um número adequado de psicólogos nas escolas	8
- Pouca permanência dos alunos com CEI na sala de aula	5
- Falta de articulação do trabalho entre intervenientes no processo educativo destes alunos	4
- Comportamentos perturbadores e agressivos dos alunos	4
- Pouca motivação de alguns alunos pelas atividades escolares	2
- Dificuldades dos alunos na interação com os outros	2
- Pouca assiduidade dos alunos	1
- Falta de preparação dos professores	1
- Indiferença das pessoas	1
Condições para a inclusão dos alunos com DID e com CEI	10
- Motivação dos alunos	8
- Perfil adequado do psicólogo para trabalhar em psicologia escolar	6
- Organização ou reorganização das escolas para receberem os alunos	6
- A existência de recursos humanos e materiais adequados	6
- Saber trabalhar em equipa	2
Atividades e estratégias desenvolvidas com os alunos que frequentam a UAEM pelas professoras de educação especial	2
- Atividades relacionadas com a aquisição de competências em língua portuguesa	2
- Atividades relacionadas com a aquisição de competências em matemática	2
- Atividades relacionadas com a vida diária	2
- Acompanhamento dos alunos às aulas que têm com a turma	2
- Desenvolvimento da parte motora	2
- Treino dos alunos no uso do computador como meio de comunicação e de jogo lúdico	1
- Atividades relacionadas com a aquisição de competências em expressão plástica	1
- Culinária	1
- Acompanhamento dos alunos à Hipo terapia fora da escola	1
- Acompanhamento dos alunos ao refeitório	1
- Dar os alimentos a uma aluna	1
Tarefas do psicólogo percecionadas como necessárias aos alunos que frequentam a UAEM	2
- Acompanhar os alunos ao nível psicopedagógico	2
- Colaborar na equipa de trabalho	2
- Fazer a avaliação psicológica dos alunos	2
- Desenvolver competências específicas em trabalho direto com o aluno	2
- Trabalhar com as famílias	1
Tarefas do psicólogo percecionadas como necessárias a desenvolver com os alunos com CEI que frequentam o ensino regular	8
- Acompanhar os alunos a nível psicopedagógico	3
- Desenvolver competências específicas em trabalho direto com o aluno	3
- Trabalho com as famílias	3
- Colaborar nas equipas de trabalho	2
- Participar nos protocolos com a comunidade	2
- Acompanhar a avaliação dos alunos	2
- Coordenação do trabalho dos psicólogos na escola	10
- Deve ser coordenado pelos psicólogos	5
- Deve ser coordenado pelo diretor da escola	3
- Deve ser coordenado por um psicólogo e um professor de educação especial	1
- Sem opinião formada	1
Vínculo do psicólogo à escola	
Deve pertencer aos quadros da escola onde trabalha	10

Nota: a) Número de professores de educação especial que referiram a categoria e subcategoria

Como podemos observar, oito dos professores de educação especial definem a inclusão como um processo que permite o desenvolvimento dos alunos entre pares, tendo uma professora da escola B sobreposto a esta subcategoria a aceitação das diferenças e a igualdade de direitos. A definição de inclusão enquanto conceito é quase sempre feita de forma sucinta e objetiva. A título de exemplo, começamos por apresentar algumas dessas definições feitas por professores a trabalhar na escola A.

Para um desses professores: "A inclusão é a possibilidade de dar a todas as crianças as condições para realizarem as suas aprendizagens, entre pares, no mesmo espaço, com as mesmas oportunidades". Para o outro. "A inclusão é o processo de promoção de educação para todos, considerando as capacidades, dificuldades, potencialidades de todo e qualquer aluno, é isto que entendo por inclusão". Uma outra professora da mesma escola salienta a aceitação das diferenças: "a inclusão é a aceitação de todos os alunos de acordo com as suas características, respeitando as suas individualidades".

Porém, as duas professoras de educação especial que trabalham na UAEM desta escola referiram-se ao termo inclusão de uma forma objetiva e crítica, tendo por referência a sua experiência neste tipo de UAEM.

Entre estas, a primeira entrevistada, depois de tecer algumas considerações como trabalha com os alunos, acabou por referir-se ao conceito de acordo com aquilo que em seu entender deveria ser a prática, deixando claro que isso não acontece no caso das UAEM que conhece: "para mim inclusão era estes meninos estarem dentro das salas e nós aqui servirmos apenas de recurso para a parte funcional, eles irem às aulas a que fossem mais capazes, e nós aqui estarmos com as terapias e a parte mais funcional". Salientando, no entanto, que o termo tem vindo a ser debatido desde há algum tempo, com maior frequência depois da Declaração de Salamanca, mas que para ela: "…aquilo que nós muitas vezes vemos, não é uma inclusão. Por isso é que essa parte da inclusão a mim causa-me algum desconforto".

Sobre a posição assumida, logo adiante, a mesma professora reforça. "Haveria inclusão sim, se os meus meninos estivessem numa turma, pertença deles, e que por terem algumas lacunas ao nível do desenvolvimento, viessem aqui à Unidade. Não é realmente isto que acontece em qualquer das UAEM que conheço". E fundamenta: "Porque eu não conheço só esta UAEM, trabalho agora aqui, mas já trabalhei noutras, e vejo que se houvesse por parte dos professores maior abertura…"

Sobre o assunto, e continuando a referir-se aos alunos que pertencem à UAEM, esta professora termina a sua exposição da seguinte forma:

> Nós sabemos que ainda não existe inclusão dentro da verdadeira acessão da palavra. Tentamos que os nossos meninos sejam lesados o menos possível, tentamos que os nossos meninos sejam realmente incluídos, mas somos nós que empurramos e estamos sempre a falar aos colegas para que haja de facto a inclusão. Mas isso ainda está longe de acontecer.

A outra professora, que também desenvolve a sua atividade na UAEM a tempo inteiro, tem uma perceção da inclusão semelhante à perceção da colega a que nos referimos anteriormente. Começa o seu depoimento dizendo que considera difícil definir inclusão tal como gostaria que a mesma se efetuasse e salienta: "Inclusão era se estes meninos passassem mais tempo em ambiente turma, mais tempo a conviver com os colegas de turma e nas atividades de turma, e nós aqui não estamos a conseguir".

Para esta professora o ideal de inclusão era estes alunos virem à escola e a Unidade servir como recurso: "era isso que deveria ser, um recurso onde eles iriam fazer as terapias, os trabalhos que nas aulas do ensino regular não conseguem fazer".

Referiu também que não é um trabalho fácil, até porque os professores do ensino regular queixam-se que têm turmas muito grandes, mas que desta forma os alunos são vistos como os meninos da UAEM e não da escola e da turma de pertença: "Inclusão é os alunos serem alunos da escola, alunos da turma, e a UAEM ser um recurso". E adianta: "Neste momento a UAEM não está a funcionar como um recurso, está a funcionar como a sala de aula deles".

Esta professora termina o depoimento sobre o conceito de inclusão salientando:

> Acho que há aqui um trabalho a fazer nesse aspeto, fazer com que os professores percebam que os alunos com DID muito acentuadas não estão lá para aprender tudo o que os professores estão a ensinar. Pode estar para conviver, aprender a estar em grupo e coisas que lhe são úteis, para viverem em sociedade. É importante que estes meninos não sejam apenas o grupo daqui, eles são muito mais o grupo daqui e acho que isso está errado.

Sobre os entrevistados na escola B, relativamente ao conceito de inclusão, tecem algumas considerações fazendo emergir a subcategorias já registadas, apresentando-as de forma dinâmica. Uma professora salienta que: "A inclusão é um processo sempre em construção que visa a aceitação das diferenças", definição coincidente com a do colega que

refere: "Para mim a verdadeira inclusão é essa em que todos estejam envolvidos no processo de modo a que os alunos se desenvolvam o mais possível".

No entanto, aparecem outras referências que, de algum modo, contêm uma crítica implícita ao modo como os entrevistados percecionam as práticas neste campo. Disso são exemplo duas passagens das entrevistas a duas das professoras.

Primeiro exemplo: "Inclusão na teoria é uma coisa e na prática é outra. Na teoria todas as crianças, independentemente dos seus problemas, devem estar na escola e aprenderem todos juntos, mas depois, às vezes, isso não acontece assim"

Segundo exemplo:

> Na escola a inclusão depende não só do aluno e da vontade e participação da família, depende da forma como a escola se organiza ou reorganiza para receber os alunos, isso é fundamental especialmente para estes alunos que nem seguem os currículos normais, que são feitos especificamente para eles, com um caracter mais funcional de modo que os que apresentam maiores dificuldades de desenvolvimento possam beneficiar das aprendizagens necessárias à sua autonomia entre os pares, em contexto natural, quer seja uma sala de aula, um espaço ao ar livre, uma oficina de trabalho, e que as estratégias seguidas seja delineadas de forma que haja interação e colaboração entre o todos os elementos que compõem o grupo.

De algum modo, os depoimentos anteriores já têm implícitas as condicionantes da inclusão sentidas por este grupo de professoras. A inexistência de um número adequado de psicólogos nas escolas é o aspeto condicionante mais referido, seguindo-se a pouca permanência dos alunos com CEI na sala de aula.

Neste último caso, as professores que trabalham na UAEM são perentórias ao referirem que os alunos passam pouco tempo na sala de aula, que a UAEM em vez de servir de um recurso de apoio está a funcionar como um verdadeira sala de aula e que parte dos professores do ensino regular não revelam abertura para os receber nas suas aulas estes alunos, considerando-os como um entrave ao desenvolvimento do seu trabalho e não como parte do mesmo.

Quanto às condições necessárias para promover a inclusão, os professores de educação especial de ambas as escolas referiram-se aos recursos necessários dando relevo aos recursos humanos, tal como se ilustra nos dois excertos seguintes: "neste momento, assim no imediato, aquilo que eu acho que seria muito vantajoso era haver mesmo mais pessoas, mais recursos, que não existem, a nossa psicóloga desdobra-se efetivamente, mas não consegue dar resposta a tudo", refere uma professora a trabalhar na Escola A. A opinião da outra professora vem no

mesmo seguimento: "Recursos humanos, professores, psicólogos, técnicos como terapeutas da fala e outros".

Mas sem dúvida, são as profissionais que trabalham na UAEM (escola A) que mais sentem a falta de recursos. A título de exemplo, segue-se mais um recorte de uma das entrevistas ali realizadas.

> Realmente não temos psicólogo que possa colaborar connosco, com os miúdos e até com os pais, que por vezes precisam de ajuda para lidar com a situação …Vamos sempre parar ao mesmo sítio, colocação de professores, colocação de auxiliares, colocação de psicólogos é fundamental para criar condições para promover a inclusão. Também podíamos pensar: não interessa, vamos para a frente. Mas isso não pode ser para que se possa fazer realmente a inclusão.

Como condições para promover a inclusão, nos discursos apresentados está patente que estas profissionais sentem a necessidade de ter a colaboração por parte do psicólogo na atividade que desenvolvem.

As professoras que trabalham na UAEM e um outro professor de educação especial adiantaram ainda a falta de infraestruturas e de formação. Uma das professoras referiu:

> Na minha perspetiva faltam infraestruturas, falta formação a nível de todos, todos, todos, professores, auxiliares, de toda a parte educativa. Pais, há pais que se debatem com muitos problemas por causa da parte da inclusão, de não verem os seus filhos envolvidos com os outros. Se for preciso chegam aqui e eles estão a um canto.

De forma implícita, a outra professora diz-nos que não sentem abertura por parte de quem trabalha nas escolas para que se promova a inclusão tal como ela a concebe "Primeiro era preciso haver aquela abertura de quem trabalha nas escolas, de todos, mas há muitas condicionantes". Daqui inferimos que a recetividade à mudança por parte de alguns profissionais que lidam com a educação faz parte das condições para promover a inclusão, o que deverá ser feito através da sensibilização e formação direcionadas para esse fim.

Por sua vez, neste ponto, um professor de educação especial que não trabalha na UAEM, para além de referir a necessidade de mais profissionais da sua categoria e a necessidade de infraestruturas adequadas, faz referência ao número de alunos por turma. "Mais professores de educação especial, turmas com menos alunos e infraestruturas adequadas para que todos os alunos se desloquem facilmente na escola fazem parte dos recursos em falha".

A perceção de que os recursos humanos existentes não são suficientes para dar resposta às necessidades reais está presente no discurso da grande maioria destes entrevistados. Os psicólogos são os técnicos mais referidos, havendo, no entanto, também referência à falta de mais professores de educação especial e de terapeutas da fala, como já foi referido.

Na criação de condições para a inclusão, os professores de educação especial referiram-se, também, ao contributo que os alunos com DID que têm CEI a frequentar o ensina regular dão para a própria inclusão na escola, situando-se em primeiro lugar a motivação pelas atividades propostas, mas também através da interação adequada com os pares e adultos.

De acordo com a descrição feita pelos professores de educação especial que acompanham cada um dos alunos, embora as dificuldades de aprendizagem constituam um ponto comum a todos eles, nas duas escolas em estudo, cada discente apresenta caraterísticas peculiares e atitudes diferentes face à sua escolaridade, as quais poderão facilitar ou dificultar a sua inclusão. No total dos dezoito alunos referidos, onze foram apontados como alunos interessados, que se envolvem nas tarefas, e com vontade de corresponder às expectativas esperadas pelos professores, quer nas aulas, quer na interação com os pares e adultos, fora destas.

Seis destes alunos pertencem à escola A, onde contamos com dez elementos e cinco pertencem à escola B, onde a nossa base do trabalho incidiu em oito elementos.

Voltando à escola A e tendo em conta primeiramente os alunos com se envolvem na dinâmica das aprendizagens escolares, regista-se que entre os quatro alunos matriculados no 5º ano, só um (o aluno D) apresenta interesse sobre as atividades da escola. De acordo com o professor de educação especial, "trata-se de um aluno com muita vontade de aprender, que mantem uma atitude positiva perante as aprendizagens". O mesmo professor acrescenta: "O D é o único aluno de CEI que está integrado em todas as disciplinas da turma".

Relativamente aos dois alunos que frequentam o 6º ano, um deles, de acordo com o professor de educação especial, tem uma atitude positiva perante as aprendizagens, "…é esforçado, muito colaborante, está sempre muito disponível". Tal como a maioria dos alunos com DID, revela maior evolução na componente prática do seu CEI. Segundo o professor de educação especial, "Na parte prática, aí sim, estamos a notar evolução. Tudo aquilo que for mais funcional, ele tem desempenhos superiores".

O outro elemento do 6º ano foi entretanto transferido de escola. Trata-se de uma aluna que estava institucionalizada e que depois de reunidas as condições exigidas regressou à família, mas, segundo nos relatou a professora de educação especial, a aluna J, "apesar das dificuldades esforçava-se por aprender".

O aluno L, do 7º ano, de acordo com a informação recolhida junto da professora de educação especial e complementada pelo diretor de turma, tem grandes dificuldades intelectuais, mas apresenta sucesso nas atividades práticas "É um miúdo com características muito voltadas para tudo o que é prático... Nós estamos agora com um projeto da horta pedagógica e ele adora, trabalha lindamente, corresponde muito bem a tudo o que sejam atividades práticas".

As duas alunas matriculados no 8º ano têm alguns pontos em comum. Ambas têm uma atitude positiva perante a escola e as tarefas propostas. Encontram-se a frequentar um PIT, cujas atividades se desenvolvem às quartas-feiras, na instituição X.

No caso da aluna O, a professora de educação especial salienta que a mesma tem feito uma evolução muito grande, em parte devido ao seu esforço, por quer ser igual aos seus pares.

> Nós optámos também para que isso acontecesse, está praticamente em todas as aulas com a turma, ela tem todas as disciplinas com a turma. Os professores fizeram adaptações para que ela pudesse acompanhar, está a fazer os trabalhos com os colegas de uma forma que está a surpreender todo o conselho de turma … Dada a idade dela, tem à quarta-feira um trabalho diferente, pois está a frequentar um estágio no âmbito do PIT. Está a frequentar o estágio na instituição X e já está a desenvolver competências para atividades futuras.

Quanto às atitudes menos positivas dos alunos, é de salientar que o aluno L apesar de participar nas tarefas de índole prático propostas no âmbito do seu CEI, tem dificuldades em interagir com os outros, o que lhe dificulta as tarefas que deveria desenvolver em contexto turma.

Os alunos A, B e M não se encontram motivados para frequentar as atividades escolares, sendo que o aluno A, já com dezasseis anos de idade se encontra em situação de abandono escolar. "O aluno A é um aluno que se encontra em abandono escolar, que pessoalmente compareceu nas aulas de educação especial no início do ano letivo, na primeira semana, começando posteriormente a faltar, e desde o meio do primeiro período que se encontra em situação de abandono escolar…".

O aluno B apresenta problemas de comportamento, principalmente nas aulas de educação física, o que torna difícil a sua interação com os pares. As suas maiores aptidões

estão relacionadas com o manuseamento de ferramentas agrícolas, capacidades que desenvolve no clube de jardinagem. Este aluno de onze anos, apresenta já aptidões para tarefas relacionadas com a horta e jardim, mas é pouco assíduo, tem problemas disciplinares e não tem acompanhamento sistemático da encarregada de educação relativamente à sua vida escolar.

Temos depois um terceiro aluno no 5º ano que também apresenta problemas de assiduidade e de comportamento, tal como nos descreve o professor de educação especial: "C é um aluno que tem uma assiduidade às aulas muito baixa, falta muito às aulas" e adianta: "o C é um aluno que tem alguns problemas comportamentais na relação com os colegas" "…tem muitos problemas na escola e mesmo processos disciplinares, dado esse comportamento".

De seguida, passamos à análise da situação dos alunos da escola B, quanto ao empenho na própria inclusão na escola. Relativamente ao aluno A, na ausência da professora de educação especial, que por motivo atrás explicitados não foi entrevistada, a diretora de turma considerou que o discente se encontra bem integrado na dinâmica da turma e na escola e, dentro do possível, tem realizado as tarefas com sucesso na área onde é mais forte, que é a área das expressões. Este aluno tem uma preferência especial por tudo o que é arte, "tudo o que é de expressões, ele gosta e adere".

Segundo a professora, "o C não se esforça muito, mas gosta da escola e tem boa relação com todos". Sobre o aluno F, a professora de educação especial refere a boa relação existente entre professora-aluno e salienta que ele gosta da escola "Temos uma relação muito boa e ele gosta de vir à escola, mas também tem pouco tempo com a turma, passa mais tempo comigo".

Porém, este aluno, em conjunto com a sua turma, só frequenta as disciplinas de ciências naturais, música e um bloco de 90 minutos por semana de língua portuguesa, sendo que não tem boa relação com os colegas.

"O G gosta muito de estar aqui na escola, relaciona-se muito bem com os professores e com os colegas, o tema de conversa anda à volta de futebol".

Também a aluna H, embora apresentando dificuldades em fazer novas aprendizagens e aplicar os conhecimentos que vai adquirindo, é uma aluna interessada e cordial com todos com quem se relaciona: "A H também gosta muito da escola, e relaciona-se bem com todas pessoas, é muito querida de todos, apesar das dificuldades que apresenta".

A aluna D é a única indicada como apresentando desmotivação relativamente às aprendizagens organizadas, sendo também referida como tendo comportamentos desajustados e dificuldades de interação com pares e adultos.

Sabe-se que os comportamentos desajustados influenciam a interação com os outros, não sendo por isso de admirar que os três alunos indicados (B, D, e F) sejam referidos pelas duas razões.

Quanto ao aluno B, a professora de educação especial que o acompanha considera que "Uma das dificuldades que o B tem é controlar o comportamento com os outros o que torna as coisas mais difíceis.

O comportamento desadequado da aluna D é recorrente e em todos os setores onde deve saber estar em grupo. A professora de educação especial que a acompanha diz que a D "Tem uma atitude de oposição perante as aprendizagens estruturadas e tudo o que envolve cumprimento de regras".

Numa perspetiva global, como ficou patente, quatro alunos da escola A não se esforçam para corresponder ao padrão de comportamento esperado para uma efetiva inclusão nas tarefas de aulas e de interação com os outros. O mesmo acontece com três alunos da escola B.

Relativamente às funções e tarefas percecionadas pelos professores de educação especial como necessárias à inclusão dos alunos com DID que têm CEI, a serem desenvolvidas pelo psicólogo, as mesmas dizem respeito ao acompanhamento dos alunos a nível psicopedagógico; ao desenvolvimento de competências específicas, em trabalho direto com o aluno; trabalho com as famílias; colaboração nas equipas de trabalho que de alguma forma estejam relacionadas com os respetivos processos educativos; à participação do psicólogo nos protocolos a estabelecer com elementos da comunidade; proceder ao acompanhamento da avaliação dos alunos.

Apesar do acompanhamento psicopedagógico ao aluno aparecer em primeiro lugar seguido do desenvolvimento de competências específicas feitos de forma sistemática, os nossos entrevistados consideram que estas são as tarefas que, nas condições atuais, não se realizam por falta de tempo por parte dos psicólogos. Uma professora de educação especial a trabalhar na escola A referiu:

> Precisávamos de mais psicólogos para se poder fazer um trabalho um bocadinho diferente daquele que nós conseguimos fazer aqui, é isso que me parece que nós não estamos ainda a

> conseguir. É assim, numa hora os psicólogos trabalham com um menino, noutra hora trabalham com outro, desenvolvem uma atividade irregular por falta de tempo, não há um trabalho mais continuado e consistente que deveria ser feito e não é. Talvez seja isso que está a falhar. Um plano de trabalho consistente para os alunos que precisam de desenvolver competências específicas, essa linha de trabalho é o que eu gostaria que fosse também seguida.

A mesma professora entende que são muitas as áreas em que o psicólogo pode contribuir para a finalidade em questão. Tomando por referência a psicóloga a trabalhar nos SPO da escola, salienta que esta profissional trabalha com as famílias, com os professores do ensino regular e de educação especial, médicos que acompanham os alunos e outros elementos, o que não lhe permite ter tempo para trabalhar com os alunos de forma sistemática.

Outros dos nossos entrevistados, embora de forma diferente, expressaram esta falta de tempo das psicólogas colocadas na escola para fazer esse atendimento aos alunos, referindo, por isso, a necessidade de mais profissionais desta área: "Estes meninos com CEI precisam desse trabalho com o psicólogo, mas existem outros que não têm CEI e que também precisam de ajuda da psicologia. Nós sabemos disso", referiu outra professora de educação especial.

Na continuidade da perceção dos nossos entrevistados sobre as funções e tarefas que o psicólogo deverá desempenhar no processo educativo dos alunos com DID que têm CEI, numa perspetiva mais abrangente, outra professora salientou:

> Deveria haver condições para que o psicólogo atendesse todos os que precisam, mas não esquecendo estes que têm maiores dificuldades de desenvolvimento, para trabalhar também aspetos específicos que nós não temos formação para o fazer. Estes meninos depois de saírem daqui enfrentam grandes dramas, familiares e sociais.

A corroborar esta perceção dos nossos entrevistados na escola A passamos em seguida mais um excerto de entrevista de uma outra professora:

> Claro que se houvesse mais horas ou outra psicóloga na escola o trabalho direto com os alunos seria muito bem-vindo para desenvolver competências que os professores não estão vocacionados. A psicóloga que nós temos aqui acaba por fazer um pouco de tudo e não tem tempo para um acompanhamento sistemático.

Relativamente aos momentos de avaliação dos alunos, ficou patente que esse trabalho é sentido como necessário e que os professores consideram quase impossível realizá-lo sem poderem contar com o psicólogo como elemento da equipa de trabalho. A avaliação a que se referiram é uma avaliação que abranja as diferentes fases pelas quais passam os alunos.

Relativamente aos três alunos que frequentam a escola A e que já têm um plano individual de transição (PIT), as professoras de educação especial que os acompanham referiram que consideram a colaboração do psicólogo imprescindível e que nestes casos isso tem sido possível: "Nas reuniões de avaliação dos alunos com PIT a psicóloga está presente para se inteirar do desempenho dos alunos e acaba também por ser essa a forma de funcionar", salienta uma das professoras.

Na linha de continuidade dos depoimentos anteriores, que tomam por referência o trabalho realizado pela psicóloga ou mesmo o que não realiza por falta de tempo, outra professora de educação especial refere que a presença da psicóloga é muito importante no trabalho de equipa. Salienta que apesar da psicóloga dos SPO ter inúmeras funções a desempenhar, trabalha muito em articulação com a educação especial, particularmente nas tomadas de decisão sobre o percurso dos alunos.

A psicóloga, pelo facto de estar na escola há muito tempo, conhece todos os alunos que não estão na UAEM, apesar de não trabalhar diretamente com eles. Conhece também os diretores de turma, o que facilita o trabalho: "Vai aos conselhos de turma, dá sugestões, portanto propõe estratégias e já que não consegue abarcar todos os alunos de forma direta, fá-lo de forma indireta", refere esta professora a trabalhar na escola A.

A mesma professora, que acompanha uma aluna que já se encontra a desenvolver um PIT, descreve como neste caso foi tomada a decisão relativamente à formulação do mesmo. "Foi ouvida a aluna e a mãe, como encarregada de educação, e a decisão foi tomada conjuntamente com o parecer de todos elementos relacionados com o processo, desde os professores aos técnicos, onde está incluída a psicóloga".

A falta de tempo por parte da psicóloga para um acompanhamento sistemático aos alunos, independentemente da fase em que se encontram é referido frequentemente. No entanto, quando os alunos chegam à fase de que é necessário a elaboração de um PIT, a psicóloga, na escola, faz uma avaliação do caso para tentar perceber as áreas fortes do aluno de modo a canaliza-lo de acordo com os seus interesses e perspetivando já o seu futuro. Esta professora refere que a psicóloga só não faz mais porque não há disponibilidade, mas que estas são tarefas essenciais para promover a inclusão.

Passamos, de seguida, dois depoimentos diferentes que reforçam a necessidade do psicólogo proceder à avaliação dos alunos e colaborar com a equipa nestes momentos

relevantes de decisão, bem como de dispor de tempo para proceder a um acompanhamento mais sistemático dos casos.

> A psicóloga acaba sempre por estar presente no desenvolvimento dos PIT, dar o seu parecer, mas depois não há uma continuidade muito sistemática do trabalho. Há um acompanhamento que é mais informal. É um pouco isso, conhece os alunos. É feita no início uma avaliação, está por dentro de cada caso, das competências de cada aluno, isso sim, mas depois acaba por não haver um acompanhamento muito regular.

Apesar de ficar patente que a psicóloga não dispõe de tempo para um acompanhamento regular aos alunos, o facto de estar na escola já há longo tempo, de os conhecer e estar presente nas reuniões onde a situação de cada um é debatida, permite-lhe dar o seu contributo nesta fase delicada do percurso escolar dos alunos.

O depoimento seguinte clarifica a vantagem desse contributo, devido ao conhecimento que a psicóloga dispõe de modo a ajustar o perfil do aluno às oportunidades existentes, tendo em conta a sua experiência e sensibilidade da psicóloga neste tipo de saídas.

> Interessa-nos a nós por uma criança dentro de um percurso que depois chegada ao 9º ano ou à idade limite da saída da escola, tenha para onde ir, não seja aqui um beco fechado. Aí a psicóloga ajuda-nos imenso porque ela tem a perceção do que vem a seguir, além de articular com os restantes agrupamentos e SPO articula com centros de formação e com escolas profissionais, portanto ela tem essa ligação e faz esse trabalho a nível dos 9ºs anos e ela diz-nos, olha se ela tiver este percurso já é meio caminho para depois darmos uma entrada nesta escola profissional ou naquela, ou há este CEF, ou há aquela instituição que tem um curso profissional onde se calhar fará já sentido ela ter alguma experiência dentro desta área ou daquela.

Sobre o acompanhamento dos alunos a nível psicopedagógico e trabalho direto para o desenvolvimento de competências específicas por parte do psicólogo, os entrevistados da escola B também o referiram como tarefas necessárias para uma melhor inclusão dos alunos.

Tal como aconteceu na escola A, estes entrevistados tomaram por referência os aspetos práticos com que se debatem, dia-a-dia, em relação ao trabalho realizado na escola. No que diz respeito ao trabalho sistemático com os alunos, quer num acompanhamento psicopedagógico de carater genérico, quer ao nível de um trabalho sistemático para desenvolver competências específicas, os depoimentos surgem baseados em casos reais.

A título de exemplo passamos, de seguida, dois excertos de entrevistas que ilustram isso mesmo. Uma professora refere: "o trabalho do psicólogo junto do aluno B penso que ajudaria a que ele aprendesse a controlar alguns comportamentos desadequados e a ter uma

atitude mais enquadrada no espaço escolar". Esta mesma professora, sobre o trabalho do psicólogo com a família, e ainda sobre o mesmo aluno, adianta:

> Quando penso no aluno B, o que posso dizer é que seria importante a colaboração do psicólogo principalmente para mediar os conflitos familiares e fazer com que a família aceitasse melhor as limitações do aluno e assim colaborasse mais no seu desenvolvimento, usando outro tipo de estratégias de estimulação.

Outra professora que defende um trabalho direto e sistemático com os alunos que apresentam problemáticas complexas que põe em causa a inclusão devido a não se conseguirem envolver nas tarefas e apresentarem dificuldades graves de interação com os outros, de motivação, memória, entre outras, referiu o seguinte:

> Desde que acompanho a D, não houve qualquer aproximação intencional da psicóloga para contribuir para a sua inclusão. Fez um outro contacto externo com profissionais de saúde. Conhece a aluna, mas não de um contacto regular intencional, como um objetivo concreto, e esta aluna precisava de um trabalho muito específico que abarcasse o cumprimento de regras, motivação para as tarefas e comportamentos adequados na interação com os pares e adultos, digamos, o treino destas competências, para poder ser incluída nos diferentes contextos.

Por outro lado, a necessidade da psicóloga participar no trabalho de equipa é também referida de formada fundamentada, como podemos observar no depoimento de uma outra professora de educação especial.

> Precisávamos, aqui na escola, que a psicologia nos ajudasse a perceber as reações e necessidades destas crianças com maiores dificuldades que têm CEI, o que devemos ou não fazer, como devemos atuar ou não e estabelecer a ponte de ligação com outros técnicos que constituam outros recursos, como os terapeutas ocupacionais ou de reabilitação, outros técnicos que possam ser recursos educacionais e também a parte da informação.

Em todas estas passagens está patente a necessidade sentida pelas professoras de educação especial da colaboração de outros técnicos especializados no trabalho relacionados com os alunos com DID que têm CEI, nomeadamente de psicólogo.

Sobre as atividades e estratégias desenvolvidas na UAEM, obtivemos informação proveniente das duas professoras de educação especial que ali trabalham a tempo inteiro.

Ao descrever o trabalho que ali se desenvolve, a primeira professora a ser entrevistada referiu:

> Trabalhamos as áreas funcionais, a matemática, o português, as atividades de vida diária, muito ao nível das autonomias, dos treinos. Temos uma menina que já está num pré-estágio na Cercizimbra, uma vez por semana, e acompanhamos muitas vezes os alunos às turmas. Uma vez que os professores muitas vezes não os querem na sala sozinhos. Mesmo os casos mais ligeiros.

A mesma professora acrescenta:

> Nós acompanhamos os meninos às turmas ou capacitamos as auxiliares ou as técnicas que nos acompanham, vindas do CRI, para os acompanharem. Aqui trabalha-se mais a parte funcional, a parte motora, as tecnologias de informação e comunicação (TIC), jogos no computador…e coisas mais ligadas à vida ativa, É isso que fazemos aqui.

Também na descrição que nos fez do seu trabalho no dia-a-dia, com os alunos da UAEM, a professora entrevistada em segundo lugar refere:

> Além de acompanharmos os nossos alunos nas idas às aulas deles, fazemos trabalhos direcionados para a autonomia, a nível das atividades de vida diária (AVD) e de comportamentos em sala de aula e fora de sala de aula, fazemos trabalhos de expressão plástica, culinária e também a parte funcional do português e da matemática. Claro que tudo isto de acordo com as características de cada um, com as problemáticas de cada um. Claro que há alguns que não podem fazer a parte funcional. Porque não conseguem, porque tem dificuldades motoras, mesmo a nível da motricidade fina, outros porque não conseguem a nível cognitivo o essencial para realmente aprenderem essas partes, e não me lembro assim de mais nada… pintura, desenho de letras, números, …Depois temos aquelas atividades que fazemos fora da sala, como a Hipo terapia, à qual acompanhamos também os meninos, fazemos também acompanhamento no refeitório para que tomem as refeições. Com exceção da menina que está na cadeira de rodas que tem severas dificuldades. É a única que precisa que se lhe dê o comer à boca, porque os outros têm autonomia ao nível da alimentação e a nível da higiene.

Dos sete alunos que se encontram na UAEM, apesar de terem uma turma de referência, a sua presença junto dos pares é mínima, sendo que dois deles nem frequentam qualquer disciplina com a turma. O seu dia-a-dia fica confinado a atividades e espaços organizados especificamente para eles, o que não deixa de ser uma forma atual de segregação.

As interações verificam-se, assim, apenas entre os colegas da UAEM, professoras de educação especial e assistentes operacionais. Apesar do esforço destas profissionais na preparação de atividades que possam estimular aprendizagens que contribuam para o desenvolvimento dos alunos, é de salientar que resguardados desta participação nas atividades destinadas aos pares da turma de referência e outras, as aprendizagens por imitação jamais se farão.

Os outros cinco alunos, durante o tempo reduzido que passam em contexto turma, como podemos observar pelo testemunho das professoras que trabalham na UAEM, são acompanhados por elas ou pelas assistentes operacionais durante essas aulas e são elas que

vigiam as tarefas propostas nesse contexto. Estes alunos são vistos como os alunos da UAEM e não como alunos da turma, pelo que não se poderá falar de inclusão, tratando-se apenas da partilha de espaços de sala de aula, uma ou duas vezes por semana, num número reduzido de horas.

Sobre o trabalho do psicólogo uma das professoras de educação especial que ali cumpre o seu horário defendeu a necessidade do psicólogo para trabalhar em equipa e também diretamente com os alunos. Salientou que considera muito importante o trabalho dos psicólogos nestes casos, referindo que, no caso da avaliação, a mesma é muito mais rigorosa do a que é feita pelos professores. Esta professora defende também o acompanhamento psicológico sistemático a estes alunos, o que aliás está prevista na lei. Os seus pontos de vista sintetizou-os da seguinte forma:

> Nós temos essa colega, um único dia por semana, que está a dar mais apoio aos miúdos que pertencem à educação especial mas não estão na unidade, e nós aqui não temos horas dela. Ela é extraordinária, mas não tem horas para fazer acompanhamento aqui. Mas nós temos aqui na unidade casos de frustração grande, de miúdas que precisam mesmo de apoio psicológico. Aliás, nos nossos relatórios circunstanciados deste ano, nos sete meninos, penso que só em dois é que não pusemos que precisavam com urgência de psicologia.

Esta situação não deixa de ser contraditória relativamente ao que está estipulado na alínea f) do ponto 3, Artigo 26.º, do Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, onde se refere que os apoios ao nível das terapias devem estar assegurados, incluindo o da psicologia. No entanto, relativamente a todos os outros, na escola A, são os alunos que frequentam a UAEM que recebem menor contributo do psicólogo no seu processo educativo.

Relativamente à coordenação do trabalho dos psicólogos na escola, cinco, entre os dez entrevistados que se pronunciaram sobre o assunto nesta escola, defendem uma coordenação autónoma por parte dos próprios psicólogos, três defendem essa coordenação pelo diretor da escola, um é a favor de uma coordenação conjunta do psicólogo e professor de educação especial e outro não têm opinião formada sobre o assunto.

Quatro professores entre os cinco entrevistados na escola A manifestaram-se, de forma sucinta, a favor desta coordenação pelo próprio psicólogo. Como não é de admirar os inquiridos tendem a expressar-se a partir do conhecimento real do que se passa à sua volta, relacionado com a prática do quotidiano vivenciada na escola onde trabalham, e nesta escola tem sido essa a prática, sendo a mesma percecionada como adequada.

Na escola B a experiência é diferente, pela que as perceções sobre o tema também o são. Passamos de seguida as posições de duas professoras a trabalhar nesta escola. Uma delas salientou:

> Nesta escola têm dado a liberdade da psicóloga se organizar a ela própria. Sinceramente acho que funciona muito mal. Mas isto também depende do perfil das pessoas. Alguns profissionais terão essa capacidade de se organizarem outros não. Por isso entendo que na escola deveria ser a direção a supervisionar o trabalho dos serviços de psicologia, a partir de um plano de atividades próprio dos serviços.

Ainda sobre o assunto, outra professora é perentória na sua afirmação de que deve ser o diretor a coordenar todos os serviços prestados na escola incluindo o trabalho dos psicólogos. "Porque ele sabe as competências que são atribuídas ao psicólogo e o trabalho que pretende que se faça na escola e a pessoa que está sobre a sua alçada tem de ir dando contas do que está a ser feito". Esta professora apenas coloca alguma reserva na avaliação da qualidade do trabalho que está a ser feito e refere que a aí "deveria haver alguém da área que dissesse: Sim, senhor! Está a fazer um trabalho excelente ou não…".

Quanto ao vínculo do psicólogo, todos os nossos entrevistados se manifestaram a favor do vínculo direto e permanente do psicólogo com a escola onde trabalha. Os nossos entrevistados reconhecem nesse modelo uma mais-valia para a adequação das respostas às situações com que se deparam, devido ao conhecimento que se vai acumulando e a confiança estabelecida entre os diferentes elementos que trabalham na escola, sendo totalmente contra os protocolos com os CRI.

Passamos, em seguida, dois excertos de entrevistas que são exemplo disso: Sobre o assunto, a nossa primeira entrevistada refere: "Penso que a situação de contratos com os CRI não resulta. Deveria ser, o psicólogo fazer parte do quadro da escola". A segunda entrevistada reforça o que foi dito anteriormente: "Os protocolos com os CRI para mim são os piores dos protocolos, é que o psicólogo nunca está logo no início do ano letivo e é necessário que esteja".

Nas suas reflexões finais, estas nossas entrevistadas voltam a sublinhar alguns dos aspetos abordados ao longo dos seus depoimentos, tais como a necessidade de mais psicólogos nas escolas, o vínculo de continuidade do psicólogo à escola onde trabalha como mais-valia.

Em jeito de reforço dos depoimentos apresentados anteriormente, apresentamos um excerto da entrevista de outra professora de educação especial:

> A parte da psicologia, tal como a dos outros técnicos, terapeutas da fala, da psicomotricidade, eu acho que essa transversalidade é toda importantíssima, sendo que a parte da psicologia talvez seja a que mais abarca as nossas necessidades na escola, a que mais nos pode ajudar a solucionar os nossos problemas, mas a trabalhar connosco de forma continuada…Nunca tinha pensado na prioridade dos recursos, é a primeira vez que estou a cair em mim sobre este aspeto, mas entre a psicologia, terapia de fala, psicomotricidade, se me perguntar agora qual é a que temos de escolher para estar afeta à escola, sou franca, acho que deveria ser a psicologia.

Há a registar que o perfil adequado do psicólogo emergiu como subcategoria nos discursos de vários dos entrevistados. Uma professora de educação especial, que após tecer algumas considerações sobre a necessidade das escolas poderem contar com mais psicólogos e que estes não devem andar a saltitar de escola, ano após ano, referiu: "Depois o psicólogo terá de ter um perfil adequado para trabalhar em psicologia escolar no verdadeiro sentido do termo, estar disponível para continuar a estudar, investigar, atualizar-se, tendo por pano de fundo o contexto onde trabalha".

6.1.4. Aos professores diretores de turma

As categorias e subcategorias emergentes dos discursos destes entrevistados encontram-se registadas no Quadro N.º 14, que apresentamos na página seguinte.

QUADRO N.º 14 - Inclusão de alunos com DID que têm CEI percecionada pelos professores diretores de turma

Categoria e subcategoria	N.º DR a)
Conceito de inclusão	14
- Desenvolvimento entre pares	14
Condicionantes da inclusão	14
- Inexistência de um número adequado de psicólogos nas escolas	13
- Pouca assiduidade dos alunos	5
- Falta de estratégias de trabalho de sala de aula que envolvam todos os alunos	2
- Inexistência de um número adequado de terapeutas da fala nas escolas	2
- Falta de articulação do trabalho entre intervenientes no processo educativo destes alunos	2
- Falta de preparação dos professores	2
- Dificuldades dos alunos na interação com os colegas	2
- Pouca permanência dos alunos com CEI na sala de aula	1
Condições para a inclusão dos alunos com DID e com CEI	14
- Colaboração dos encarregados de educação com os outros elementos responsáveis pelo processo educativos dos alunos	13
- Perfil adequado do psicólogo para trabalhar em psicologia escolar	4
- A existência de recursos humanos e materiais adequados	2
- Saber trabalhar em equipa	1
Tarefas do psicólogo percecionadas como necessárias	14
- Colaborar nas equipas de trabalho	13
- Participar nos protocolos com a comunidade	7
- Acompanhar os alunos a nível psicopedagógico	7
- Desenvolver competências específicas em trabalho direto com o aluno	5
- Trabalhar com as famílias	3
- Acompanhar a avaliação dos alunos	3
- Dinamizar encontros de formação e sensibilização em contexto sobre inclusão e as problemáticas dos alunos	1
Coordenação do trabalho dos psicólogos na escola	14
- Deve ser coordenado pelo diretor da escola	5
- Deve ser coordenado pelos psicólogos	4
- Deve ser coordenado por um psicólogo e um professor de educação especial	2
- Deve ser coordenado por um professor de educação especial	1
- Deve ser coordenado por uma estrutura hierárquica do Ministério da Educação e Ciência	1
- Sem opinião formada	1
Vínculo do psicólogo à escola	14
- Deve pertencer aos quadros da escola onde trabalha	14

Nota: a) Número de professores diretores de turma que referiram a categoria e subcategoria

Como se pode observar, os catorze diretores de turma entrevistados definem o conceito de inclusão como desenvolvimento entre pares, apesar de apresentar fundamentações muito diversas. Ao longo dessas fundamentações, apontaram condicionantes da inclusão, bem como condições para a promoção da mesma.

Um destes diretores de turma, entrevistado na escola A, embora revelando que o processo de inclusão não lhe parece fácil de desenvolver, refere-se à necessidade de um trabalho coletivo para o pôr em prática, tal como a maioria a define, que os alunos aprendam

todos juntos: "Não é fácil definir inclusão, porque os problemas são muitos e os recursos são poucos, mas parece que temos todos de trabalhar para que os alunos com maiores dificuldades consigam evoluir dentro das suas capacidades, juntos com os outros".

As palavras deste diretor de turma revelam que o mesmo se encontra para além da contemplação do problema e que tem consciência que a inclusão de crianças e jovens com maiores dificuldades requer um trabalho de equipa.

Na linha do depoimento anterior, temos outro proferido por um diretor de turma, entrevistado na escola B, que tendo por base o mesmo princípio, a descrição é mais desenvolvida.

> Para mim, inclusão implica os meninos aprenderem todos juntos, estarem juntos. Depois também é assim, vamos retirar um menino do grupo para ficar à parte. Então no fundo isso não é uma inclusão. É impensável, nós estarmos a falar uma linguagem diferente e o resto do grupo estar falar outra. Por muito que queiramos, um professor ou dois como é em EVT, se não estão sensibilizados e preparados para envolver todos os alunos no mesmo trabalho acabam por contribuir para a separação, eu noto que isso acontece. Tem de haver alguma maneira para que o aluno com DID não fique excluído do grupo. Aqui é suposto o psicólogo poder contribuir.

O depoimento deste professor faz-nos refletir ainda com maior acuidade, quando nos diz que se os professores não estiverem dispostos a envolver todos os seus alunos nas tarefas da aula, não é suficiente ter junto da turma o aluno com DID para que se pratique a inclusão, pois a separação acaba por acontecer quando a este aluno se reserva um trabalho fora do que é proposto ao grupo de pares. Trata-se, assim, de uma separação dentro da própria sala de aula.

Segue-se o depoimento de outro diretor de turma que, de algum modo, vem corroborar o que foi dito anteriormente e que mais uma vez desperta a nossa reflexão:

> Para mim não é fácil definir inclusão, mas para haver inclusão as interações teriam de ser desenvolvidas de forma mais harmoniosa entre todos, alunos e professores, para que as aprendizagens se fizessem sem separações. Porque não é por eles aqui estarem na escola que estão incluídos.

Também este nosso entrevistado foca a separação de alunos ao nível do processo ensino-aprendizagem, fundamentando que não se pode considerar que os alunos estão incluídos só porque ocupam o mesmo espaço. De facto, o processo de inclusão requer muito mais do que a partilha do mesmo espaço. O envolvimento de todos nas tarefas propostas, a partilha de responsabilidades pela execução das mesmas e o respeito pelas condições

possíveis de resposta ao que é pedido a cada um, constituem os procedimentos mais adequados à promoção da inclusão em contexto educativo.

O depoimento seguinte, também proferido por um diretor de turma da escola B, feito a título do desejável, situa-se também na perspetiva do desenvolvimento entre pares e de acordo com os princípios norteadores da escola inclusiva, contendo, no entanto, uma dimensão prática relacionada com a vontade da pessoa em causa, neste caso o aluno, de querer ou não ser incluído.

> Inclusão, eu gostaria de dizer que inclusão é um processo para que os alunos aprendam todos juntos, independentemente das dificuldades e diferenças, mas nós sabemos que isso ainda é muito difícil de por em prática, até porque os garotos, por vezes, também não querem aderir a esse processo, como é o caso da D, que é muito complicado fazer com que ela respeite e trabalhe com os pares.

Porque as perceções que as pessoas têm sobre as diferentes problemáticas com que se vão deparando ao longo da vida se formam a partir das várias experiências com que se confrontaram para além da sua instrução formal, esta entrevistada parte do exemplo concreto do perfil da aluna que faz parte da sua direção de turma, ao salientar a falta de vontade da própria para aderir ao trabalho colaborativo com os pares.

De facto, a inclusão só é possível se aquele que apresenta dificuldades pretenda ser incluído, nem que para tal precise de receber apoio para aí direcionado, o qual em nosso entender constitui um trabalho de equipa, para o que, em certos casos, será necessário o contributo específico do psicólogo. Na situação da aluna D, atrás referida, esse contributo deveria centrar-se no desenvolvimento de um plano de trabalho visando a melhoria das competências sociais, particularmente as que dizem respeito às interações com os outros.

Outro diretor de turma da mesma escola, embora concorde que o desenvolvimento entre pares é o melhor para os alunos com DID, considera que isso faz com que os professores tenham de se esforçar muito mais no seu trabalho, numa área para a qual não receberam formação:

> É só dizer que por um lado percebo que estes meninos estejam na escola. Em relação ao G no primeiro ciclo ele não fazia rigorosamente nada e pensavam que ele nunca chegava a onde chegou, e o facto de ele ter vindo para aqui fez com que ele desenvolvesse muito mais. Eu percebo que só o facto de estarem com os outros colegas faz com que eles se desenvolvam, acredito e acho que isso faz falta. Mas está a ser pedido esforço de mais aos professores, que não têm qualquer especialização nesta área.

Neste testemunho torna-se evidente o reconhecimento por parte do nosso entrevistado das vantagens que os alunos com DID têm em frequentarem as escolas de ensino regular, em pé de igualdade com as outras crianças, independentemente do trabalho acrescido que os professores possam ter no desenvolvimento do processo.

Porém, este trabalho poderá tornar-se gratificante caso existam equipas formadas por elementos de áreas diversificadas, que contribuam para a definição de estratégias adequadas a cada situação, bem como para a motivação de todos, com vista ao trabalho colaborativo, incluindo os alunos.

Como é fácil depreender o psicólogo terá aqui um papel relevante, pois a sua formação permite-lhe pensar as repostas relacionadas com o desenvolvimento individual e em grupo, bem como trabalhar as questões relacionadas com a motivação e outras, de forma diferentes dos professores, contribuindo assim para a inclusão de todos, independentemente da natureza das problemáticas.

A disponibilidade dos encarregados de educação para colaborar com a escola no processo educativo dos seus educandos, enquanto elementos interessados no desenvolvimento adequado das crianças e jovens está também diretamente relacionada com a inclusão, uma vez que escola e família devem procurar formas de atuação consonantes com os objetivos estipulados para estes alunos.

Para percebermos a colaboração existente entre a família e a escola foram ouvidos os diretores de turma, por serem estes o elo de ligação entre todos os elementos relacionados com os respetivos processos.

Na escola A contamos com os depoimentos dos diretores de turma dos dez alunos que têm DID e usufruem da medida CEI, mas que não frequentam a UAEM, no total de oito entrevistados, devido aos alunos B e C pertencerem à mesma turma, assim como os alunos O e P.

Na escola B obtivemos informação sobre o assunto, referente aos oito alunos que se encontram na mesma situação, prestado por seis entrevistados. Isto porque os alunos F e G pertencem à mesma turma e não foi possível entrevistar o diretor de turma do aluno B, por se encontrar em situação de doença prolongada. No entanto, a professora de educação especial, ao longo da sua entrevista, descreveu-nos a situação relativamente à colaboração da família com a escola.

Entre os dezoito encarregados de educação em análise, nove foram referidos como interessados no processo educativo dos seus educandos, mantendo com a escola os contactos necessário para uma colaboração adequada. Cinco destes pertencem à escola A e quatro à escola B. Sobre os outros nove encarregados de educação, os diretores de turma referiram a ausência dos mesmos nesse envolvimento. Neste caso também cinco pertencem à escola A e quatro à escola B.

Ao confrontarmos a relação colaborativa dos encarregados de educação da escola A, apontadas pelos diretores de turma, com o interesse dos alunos perante as atividades escolares, referido pelos professores de educação especial, verificamos que são coincidentes, relativamente a cinco alunos. Havendo, no entanto, a registar a falta dessa coincidência no caso do aluno L. Este aluno mostra interesse perante as atividades, nomeadamente as de carácter mais prático, apesar de apresentar dificuldades de interação com os colegas, no entanto a sua encarregada de educação é referida pela ausência de colaboração com a escola, de modo a que se concertem estratégias para o desenvolvimento do aluno.

Passamos, de seguida, alguns exemplos que ilustram o atrás referido. Sobre o aluno L o seu diretor de turma referiu:

> Não interage muito com os colegas. Ele tem um CEI, logo só está em algumas disciplinas e isso também afeta um bocadinho a sua interação com os colegas, apesar de estar neste turma desde há três anos …temos a outra parte da encarregada de educação que também não colabora. Não colabora neste sentido: hiper-protege o filho. Por exemplo, o aluno falta porque a mãe quer que ele fique em casa com ela. Ao mesmo tempo que diz que aceita as dificuldades do menino, deixa de as aceitar, e não colabora nas estratégias que nós queremos implementar.

O diretor de turma adiantou que até para o aluno manter a assiduidade às aulas, houve necessidade de usar uma estratégia pouco agradável, que foi avisar a mãe que iria comunicar o caso à comissão de proteção de menores "esta é uma família que um dia está no dia sim e outro está no dia não. Nunca estão no mesmo caminho que nós. É difícil dirigir isto, é um processo difícil", salientou o diretor de turma.

O aluno B constitui outro exemplo. Trata-se de um aluno que não apresenta motivação para as atividades escolares e tem comportamentos desadequados, cuja encarregada de educação não colabora com a escola, de acordo com o diretor de turma.

> O B aluno tem tido alguns comportamentos disciplinares connosco e a mãe raramente aparece. Raramente atende os contatos telefónicos, e quando consigo falar com ela e lhe

> digo para aparecer urgentemente na escola para tratamos de assuntos que são importantíssimos para o B, a senhora diz que vem, mas depois não comparece.

No caso do aluno D, que frequenta o 5º ano, apontado como um aluno com muita vontade de aprender, o diretor de turma salienta:

> É uma mãe muito preocupada, é uma mãe que pretende ajudar apesar de ser uma mãe com alguns problemas também de cognição, mas é muito interessada e a avó também. E geralmente eu contato por telefone, e elas estão sempre a par do que se passa.

Ao debruçarmos sobre os oito alunos que constituem o ponto de partida para a nossa investigação na escola B verificamos que quatro deles têm encarregados de educação que colaboram com a escola nos respetivos processos educativos, sendo que os outros quatro são apontados como ausentes dessa colaboração. A forma como desenvolvem tal colaboração varia de aluno para aluno.

Ao confrontarmos a relação colaborativa dos encarregados de educação no processo educativo dos seus educandos referida pelos nossos entrevistados (alunos D, E, G e H) com a atitude positiva dos alunos perante a escola, verificamos que três deles são coincidentes (alunos E, G, H), o que nos leva a inferir que existe aqui uma relação direta, pois já na escola A se registou a discrepância de apenas um aluno em seis.

No caso da aluna D em que a aluna revela uma atitude de oposição perante as atividades escolares e as interações que ali se desenvolvem, a diretora de turma referiu que se trata de uma encarregada de educação muito presente, não só com a preocupação de acompanhar a sua educanda nas situações que vão surgindo quotidianamente, mas também para participar no processo educativo da aluna, na sua dimensão mais formal, assumido um papel muito ativo.

> A encarregada de educação da D tem muita preocupação em verificar todos os documentos que cada membro da equipa faz. Lê-os, tem um sentido crítico sobre eles, quando não concorda pede para voltar a vê-los, pede fotocópias e passa-os a pente fino. Quando não concorda com as coisas manifesta-se, manifesta desagrado, muitas vezes contesta claramente este ou aquele objetivo, determinadas estratégias. Não aceita muito bem que as pessoas manifestem dificuldades na abordagem da aluna.

Esta encarregada de educação tem consciência de que a sua educanda revela muitas dificuldades em cumprir as regras de funcionamento dentro da sala de aula e em comportar-se de forma adequada. No entanto, em seu entender, torna-se necessário que os adultos após

conhecerem a D, também desenvolvam as estratégias que melhor se adequam ao perfil da aluna, porque só desta forma ela poderá vir a estar incluída nas atividades com os pares.

A colaboração do encarregado de educação do aluno E é feita numa perspetiva mais informal, mantendo uma presença ativa junto da diretora de turma e da professora de educação especial, numa partilha constante de informação sobre o seu educando, de acordo com a diretora de turma:

> O pai é uma pessoa que vem aqui muito à escola. Fala mais com a professora de educação especial do que comigo, devido ao horário não ser compatível, mas é um pai muito interessado, muito participativo em relação à problemática do menino.

Sobre atividades que o aluno desenvolve noutros contextos da comunidade a diretora de turma adianta: "O pai do E é um pai que tem o cuidado de me por a par do que vai acontecendo lá fora da escola como coisas mais relevantes. Por exemplo, sobre a terapia da fala e campeonatos de Boccia", salientando que é um pai que está sempre disponível para o que for preciso.

Sobre a colaboração da encarregada de educação do aluno G, a diretora de turma referiu que a mesma participa do respetivo processo educativo de forma construtiva a par dos restantes intervenientes. "Quanto ao encarregado de educação do aluno G, é um encarregado de educação a cem por cento. Colabora, sabe que o filho tem problemas, aceita. Tem colaborado a cem por cento. Trabalhamos mesmo todos em conjunto".

Por sua vez o encarregado de educação da aluna H, embora colaborante com a escola, tal colaboração realiza-se na base da confiança, pelo que, devido a isso e à sua ocupação profissional, não é presença assídua na escola, mantendo, no entanto, os contactos necessários para estar a par da situação escolar da sua educanda. Sobre esta interação, o diretor de turma entre outras informações, salientou:

> Nas grandes tomadas de decisões o pai da H confia muito na professora de educação especial e confia também em mim como diretor de turma. Mas tem opinião, houve uma ou outra decisão em que ele pediu para que não fosse bem como estávamos a propor. Vou dar o exemplo: agora para o PIT, que no ano passado se iniciou o primeiro trabalho dela para o PIT, num jardim-de-infância, antes falamos com o pai sobre o que era o PIT e ele pôs a suas dúvidas.

Relativamente aos encarregados de educação dos restantes alunos, de acordo com os respetivos diretores de turma, embora considerados como ausentes na colaboração com a escola nos processos educativos dos seus educandos, a postura de cada um também é peculiar.

Sobre a encarregada de educação do aluno A, a sua diretora de turma refere:

> A mãe do A não é colaboradora, principalmente com as tarefas que ele deve realizar em casa. Sentimos que não está disponível, talvez devido ao trabalho. O miúdo acorda muito tarde, sempre, recusa-se a levantar e chega sempre atrasado às primeiras aulas da manhã, normalmente.

Apesar de ser um aluno que não é pontual e que não recebe reforço positivo em casa para o cumprimento das tarefas escolares, tal como já foi referido, o A adere e desenvolve com sucesso as tarefas propostas nas aulas, nomeadamente as da área das expressões. Este é um caso contrário ao da aluna D, em que a encarregada de educação se esforça para participar em todo o processo e tenta que a sua educanda cumpra, mas esta continua a desrespeitar as regras, incluindo a de entrar na sala de aula no momento indicado.

Relativamente ao aluno B foi-nos referido que o encarregado de educação demite-se da colaboração. Quando vem às reuniões e lhe é sugerido que realize alguma ação em prol do desenvolvimento do seu educando, o mesmo mostra disponibilidade para tal, mas nunca realiza o que lhe é sugerido "Uma coisa é a postura na reunião, outra é partir dali e fazer alguma coisa fora".

No caso do aluno C, a diretora de turma referiu que se trata de uma família que não acompanha o aluno na sua vida escolar. A encarregada de educação só comparece na escola depois de muito solicitada. Sobre isso a diretora de turma referiu: "Para que se faça uma ideia, ela veio à escola assinar documentos do aluno no final do segundo período, documentos que deveriam ter sido assinados no início do ano".

Sobre a colaboração da encarregada de educação do aluno F com a escola, a diretora de turma que também o é do aluno G salientou que "No caso do aluno F a situação é muito mais complicada, não posso dizer que a colaboração é construtiva, apesar de ser uma mãe muito presente". De seguida relatou alguns episódios ocorridos em contexto da turma onde o aluno teve um comportamento pouco correto para com os colegas, e que ao comunica-los à encarregada de educação esta não reagiu da forma mais esperada.

> A mãe do F, quando eu referi os comportamentos desajustados do filho não mostrou vontade em colaborar, compreender. Podia dizer: Ok, obrigada, eu falo com ele para ver o

> que é que se passa, mas não, respondeu que se ele faz isso é porque alguém o provoca, era sempre, se ele fez isso é porque alguém o provocou. Aí eu percebi que ela não estava a aceitar a situação. Que este comportamento decorre da problemática dele. Ele é assim por causa do problema que tem e no entanto a reação logo é: ele faz isso porque o provocam. E não é isso, às vezes basta um pequeno ruído para ele se irritar e ele reagir logo.

Pelo atrás exposto fica patente que todos os casos abordados têm as suas particularidades e os encarregados de educação também lidam com o respetivos processos educativos de forma diferente. Tal facto remete-nos para o ponto de vista da subdiretora da escola B, quando diz que cada aluno com DID corresponde a um caso particular e que, por vezes, alguns profissionais que lidam com vários casos tendem a tratá-los como sendo todos iguais.

Também aqui o contributo do psicólogo escolar poderia fazer a diferença, colocando em destaque a singularidade de cada caso, apoiando os professores e as famílias através da abordagem de alguns aspetos mais relevantes, tais como a aceitação das características do aluno, que decorrem da problemática, com as quais é necessário lidar de forma assertiva, e a importância da colaboração de todos no processo educativo dos educandos, quer no seu dia-a-dia escolar, quer na definição de medidas e estratégias que perspetivem a sua vida pós-escolar. O consenso entre a escola e a família, quanto às perspetivas de futuro para os jovens, é condição essencial para que as atividades incluídas no CEI e PIT orientadas para esse objetivo possam ser levadas a cabo com sucesso.

Sobre os recursos necessários para promover a inclusão, cuja inexistência constitui uma condicionante, treze entre os catorze dos nossos entrevistados neste naipe referiram a falta de pessoal especializado nas escolas, nomeadamente psicólogos.

Os pontos de vista dos diretores de turma da escola A, são todos muito semelhantes, pelo que passamos de seguida excertos das entrevistas de dois deles.

Um desses diretores de turma referiu:

> As escolas têm neste momento muitos problemas que precisam de ajuda da psicóloga sobre variadíssimos aspetos e é de total importância, para mim enquanto diretora de turma, a presença da psicóloga é indispensável. Para além destes alunos com DID, porque na minha turma também estão duas meninas da unidade, tenho outros casos com problemas relacionados com a vida pessoal e familiar … Esta minha direção de turma é o exemplo, apesar de ser uma turma pequena com estes três, tem outros casos identificados, tenho lá outros casos que precisam da ajuda de um psicólogo e a escola não consegue dar resposta a tudo.

Dentro da mesma linha, outro diretor de turma diz o seguinte:

> Eu penso que a inclusão dos alunos com DID está relacionado com a preparação das escolas e dos professores, e é também necessário haver outros técnicos, que ajudem os professores a compreender melhor os casos e ajudem também os pais, quando for caso disso, mas temos poucos …A nossa psicóloga tenta fazer o mais que pode. E como eu digo, os alunos gostam muito de falar com a psicóloga, logo daí ser muito requisitada, ela é uma pessoa que está ali disponível, tem ali o seu gabinete, mas ela também contata muito com os outros elementos, vem à sala de professores, fala com os alunos, fala com os professores, ela tem muito trabalho, não é, portanto se calhar faz falta mais uma pessoa. Mas o facto de termos uma já é muito importante.

Várias vezes é referido o excesso de trabalho sobe a responsabilidade da psicóloga dos SPO, transparecendo sempre grande satisfação com a colaboração e desempenho desta profissional nas atividades de que toma parte na escola, apesar da mesma não dispor de tempo para responder a todas as solicitações dentro do que seria esperado.

Na escola B, os seis diretores de turma entrevistados apresentaram perceções semelhantes às perceções dos diretores de turma da escola A, continuando a referirem-se à necessidade de mais recursos humanos especializados na escola, e dentro destes destacam o psicólogo como prioritário. "Se querem mesmo fazer inclusão, serão necessários mais técnicos nas escolas, principalmente cada escola ter o seu psicólogo".

Outro diretor de turma diz-nos: Precisávamos de mais técnicos especializados, isso mesmo, psicólogo mais ativo, a trabalhar junto dos professores e das famílias". Esta passagem é muito semelhante a outra proferida pelo diretor de turma entrevistado em seguida: "Primeiro de tudo psicólogo e terapeuta da fala, um psicólogo ativo, que trabalhe em conjunto com todos nós e com os pais".

Os diretores de turma ao referirem-se a estes técnicos especializados revelam ter presente a necessidade de trabalhar de forma consistente em equipa diversificada, princípio defendido pela subdiretora, que salientou o facto do mesmo ainda não estar a ser feito na escola. Essa perspetiva torna-se ainda mais clara e reforçada se atentarmos no depoimento seguinte, que aliás é muito idêntico ao proferido por um diretor de turma já acima citado.

> Também são necessários técnicos especializados nas escolas para aí colaborarem com os professores na resposta a cada caso, porque os casos são diferentes. Um psicólogo que estivesse connosco, que nos ajudasse a compreender melhor as crianças e também trabalhasse com elas e com os pais.

Especificamente sobre as funções e tarefas do psicólogo no processo educativo dos alunos com DID que têm CEI, visando a sua inclusão, a grande maioria dos diretores de turma refere a necessidade deste técnico colaborar nas equipas de trabalho, participando em reuniões

de conselho de turma e outras. Sete referem essa necessidade para participar nos protocolos com a comunidade. O acompanhamento psicopedagógico, em geral, é referido por sete diretores de turma e o desenvolvimento de competências específicas por cinco destes elementos. O trabalho com as famílias e a avaliação dos alunos são referidos cada um por três diretores de turma e a dinamização de encontros de formação e sensibilização em contexto sobre inclusão e as problemáticas dos alunos por um.

Sobre a colaboração do psicólogo nas equipas de trabalho os nossos entrevistados salientam que esta é uma tarefa importante, particularmente os que pertencem à escola A. Trata-se de reflexões feitas com conhecimento real da participação da psicóloga dos SPO da escola nas reuniões de trabalho e outras formas de encontro, com vista a resolver situações relacionadas com os alunos. Passamos de seguida um excerto que é exemplo disso.

> A psicóloga do SPO, geralmente está nos conselhos de turma. E é ela que nos transmite aquilo que sabe dos alunos, dos contatos que tem com eles, e muitas das vezes até dos contatos que tem com as próprias famílias, portanto a psicóloga é um elo, acho que é muito importante, é um elo de ligação entre o aluno a família e professores, isto não só para os alunos de CEI. Depois como está nos conselhos de turma dá-nos essas informações e orientações, e vê como estão a decorrer a avaliações, também de acordo com os pais e os professores.

Globalmente, todos os diretores de turma entrevistados na escola A dão grande relevância à participação do psicólogo quer no que se refere ao trabalho direto com alunos, quer no trabalho com os outros elementos envolvidos no processo. Daí se infere que sentem a necessidade da presença deste profissional para colaborar na discussão, reflexão, avaliação e tomada de decisão relativas aos alunos que apresentam problemáticas de maior complexidade, incluindo as tomadas de decisão relacionadas com os PEI, CEI e PIT.

Facilmente se depreende que o conhecimento que a psicóloga dispõe destes alunos, mesmo sem lhes prestar apoio direto de forma sistemática, é baseado na sua situação real, o que lhe permite participar nas tomadas de decisão relativamente ao seu processo educativo e prestar aconselhamento técnico aos pais e professores assentes nessa informação concreta de que dispõe. O excerto da entrevista que se segue é outro exemplo do que atrás se expõe.

> A psicóloga aqui da escola é muito orientadora, ouve-nos, tem feito aqui um trabalho espetacular. Ela, às vezes, fica aflita porque são tantos casos, que ela diz vou tentar ver se posso ajudar. E ajuda sempre nem que seja ali uma ou duas horinhas, e depois orienta-me. Mesmo em situações normais de meninos sem DID, quando há qualquer problema, quando nós verificamos que se alteram as coisas, temos tido uma boa psicóloga.

Fica claro que o trabalho da psicóloga dos SPO com os professores se realiza de acordo com um formato de trabalho de equipa assumido pelos diferentes elementos, que todos reconhecem o seu contributo para o desenvolvimento dos alunos, bem como a qualidade da sua participação.

No entanto, apesar do atrás exposto, a falta de psicólogos continua a refletir-se em diferentes passagens dos temas abordados, tal como em seguida exemplificamos: "Acho que é importante e que o psicólogo deveria estar ainda mais presente no processo destes alunos. O que se passa na realidade é que as escolas não têm psicólogos".

Como já referimos, a falta de psicólogos nas escolas é a opinião expressa com maior frequência pelos nossos entrevistados, facto apontado para que seja diminuto o apoio direto e sistemático aos alunos. Assim, também no que diz respeito ao apoio às famílias, que apesar de aparecer pouco referido, está implícito que o mesmo não é feito na medida do desejável por falta de recursos.

Sobre a participação do psicólogo na concretização de protocolos com a comunidade visando a transição para a vida pós-escolar verificamos que sete entre os oito diretores de turma da Escola A se pronunciaram sobre a sua relevância. Algumas dessas referências são exemplos concretos de trabalho já observado e da mais-valia daí decorrente, como podemos constatar nos testemunhos de diretores de turma que apresentamos seguidamente.

A diretora de turma do aluno A salienta que o trabalho relacionado com os protocolos visando a transição dos alunos com DID para a vida pós-escolar é feito na escola muitas das vezes pelos professores embora a psicóloga também colabore "A nossa psicóloga também o faz para além do trabalho de acompanhamento aos garotos. Ela faz também a orientação escolar e vocacional e colabora nesses protocolos com a comunidade".

Outro diretor de turma adianta:

> Na ligação com a comunidade o psicólogo tem um papel importante. Até porque a linguagem é diferente. Eu tenho uma experiencia recente, não relacionado com a aluna J, mas com outra da minha direção de turma, em que eu pedi à psicóloga da escola o encaminhamento para a CRIARTE e se não fosse a psicóloga a fazer esse encaminhamento, da forma como o explicou, da forma como pôs a suas preocupações e aquilo que se estava a passar com essa aluna, de certeza que a aluna, neste momento, ainda não estava a ser acompanhada e assim já está.

Sobre os casos concretos de alunos com PIT, a diretora de turma referiu o seguinte:

> As alunas O e P estão na fase de preparação para a dita transição para a vida pós-escolar, o dito PIT, e a psicóloga tem dado o seu contributo de modo a incluir estas miúdas não só na escola mas também perspetivando já o seu percurso de vida para além da escolaridade. Penso que isso é importante, porque para já o psicólogo tem uma visão diferente da nossa e o conhecimento é muito mais profundo. Talvez as possa ajudar e orientar para outros caminhos que eu penso que o diretor de turma ou outros professores da turma não farão tão bem se estivessem sozinhos. Conversando com as garotas, através de testes e outros conhecimentos a psicóloga consegue orientar melhor os alunos para uma vida profissional diferente.

Os excertos apresentados revelam, mais uma vez, que na Escola A os profissionais que lidam com alunos que usufruem da medida CEI devido a DID, que frequentam o ensino regular, desenvolvem o seu trabalho dentro do espírito de equipa, reconhecendo as mais-valias de cada um. Ainda sobre a colaboração psicólogo na transição para a vida pós-escolar apresentamos mais outro testemunho de um diretor de turma a ilustrar a perspetiva atrás enunciada.

> Na transição para a vida pós-escolar, acho que o psicólogo é o profissional que está melhor preparado para definir esses possíveis caminhos, está mais familiarizado com este tipo de percursos. Vejo isto neste sentido. Até porque a psicóloga que temos aqui na escola é que faz esse encaminhamento ao nono ano e a que melhor faz também o destes alunos. O psicólogo é um profissional que está mais virado para esse tipo de caminhos e assim, segundo a condição do aluno, o caminho que deverá seguir, apesar de, no caso deste aluno, ele precisar de uma ajuda especial, uma ajuda pessoal, já. Mas depois fazer essa ponte também é importante. Cada vez é mais difícil encaminhar estes alunos. É muito difícil, muito difícil mesmo.

Na escola B, observado isoladamente o quadro de referências sobre a perceção do papel do psicólogo no processo educativo dos alunos com DID, que têm CEI, visando a sua inclusão, do ponto de vista dos diretores de turma, cinco referem-se à colaboração no trabalho de equipa. Dois referem o apoio às famílias, surgem também duas referências ao desenvolvimento de competências específicas com os alunos e outra às avaliações psicológicas.

Pelo atrás exposto, fica patente que os diretores de turma na Escola B, como coordenadores dos processos educativos dos alunos, sentem a necessidade de colaboração do psicólogo sobretudo ao nível do trabalho com os outros intervenientes, na procura de respostas adequadas, numa perspetiva informada. No entanto esta opinião não é referida com base na prática, mas sim na perceção do que melhor se adequa na procura de respostas que visem o sucesso dos alunos. É exemplo disso a seguinte excerto da entrevista de um destes diretores de turma.

> Em relação aqui à escola, sinto que de alguma forma seria importante quando os meninos com CEI vêm para a turmas, com os professores do conselho de turma e com o diretor de turma em particular, que o psicólogo fizesse alguma coisa para instruir, não sei se posso dizer instruir, mas canalizar alguns conhecimentos teóricos, eu acho. Isto não quer dizer que os professores por interesse próprio não possam também estudar pesquisar sobre as problemáticas.

Relativamente à perceção da necessidade da colaboração do psicólogo no trabalho direto, sistemático e continuado, com vista ao desenvolvimento de competências específicas (os alunos C, D e F), com comportamentos desajustados e dificuldades de interação com os pares, os seus diretores de turma salientam que se justificaria um trabalho específico direcionado ao desenvolvimento dessas competências.

Sobre o assunto, passamos em seguida alguns excertos que revelam a clareza e objetividade com que os nossos entrevistados se referem a cada situação concreta. Sobre o C a sua diretora de turma refere: "Relativamente ao aluno C, acho que ele tem uma memória tão fraca que a psicóloga deveria fazer um trabalho muito específico para melhor essa competência".

Também o aluno F, segundo a sua diretora de turma, "precisava de um trabalho sistemático para lidar melhor com as situações de stress, aprender a lidar melhor com as pessoas e isso a psicóloga deve saber fazer melhor do que ninguém, pelo menos eu penso assim...".

Relativamente ao trabalho do psicólogo com as famílias, sobre o qual se pronunciaram dois diretores de turma, o mesmo é referido tendo como propósito uma colaboração mais estreita com a escola no que diz respeito ao acompanhamento dos alunos, ajudando-os a manter uma atitude positiva perante a escola a todos os níveis, principalmente no que respeita aos comportamentos, assiduidade e cumprimento de regras.

Nesta escola (escola B), sobre a perceção da colaboração do psicólogo no processo que conduz ao PIT, visando a vida pós-escolar dos alunos com DID que têm CEI, pronunciou-se um diretor de turma, tomando por referência o caso da aluna que acompanha, tendo referido:

> No momento, em que a aluna D se encontra, …torna-se necessário pensar na elaboração de um PTI, seria bom que a psicóloga da escola ter aí papel ativo, quanto ao despiste de capacidades a serem exploradas, mas ainda nada foi feito nesse sentido.

Este excerto reforça a informação já trabalha que revela não haver nesta escola um acompanhamento e avaliação dos alunos com vista a tomadas de decisões que tenham em vista o seu percurso pós-escolar.

De salientar que, tal como atrás referimos, a psicóloga da escola B não acha importante a colaboração da sua especialidade na preparação destes planos de transição para a vida pós-escolar nem nos protocolos visando o seu desenvolvimento, posição totalmente oposta a todos os outros entrevistados. Como tem sido a própria a gerir o seu trabalho, tal colaboração não têm sido prioridade.

Globalmente, nos depoimentos destes nossos entrevistados fica patente que o psicólogo, como referiu a subdiretora da escola B, é necessário na escola não apenas para fazer trabalho burocrático, fechado num gabinete, mas principalmente para trabalhar com todos os intervenientes no processo destes alunos e com os próprios alunos.

Sobre a coordenação do trabalho dos psicólogos nas escolas, cinco dos diretores de turma referiram que o mesmo deve ser coordenado pelo diretor da escola, quatro pronunciaram-se a favor da coordenação deste trabalho pelos próprios psicólogos, dois a favor de uma coordenação conjunta, de um psicólogo e um professor de educação especial, seguindo-se três posições isoladas. Uma a favor da coordenação por um professor de educação especial, outra a favor de uma coordenação a nível da estrutura hierárquica do Ministério da Educação e Ciência e a de um entrevistado sem opinião formada sobre o assunto.

A ilustrar as duas subcategorias mais referidas, passamos de seguida dois excertos de entrevistas sobre o assunto.

Na escola A um diretor de turma referiu:

> Aqui o serviço de psicologia que temos é só uma pessoa e é ela que orienta, faz a autogestão do trabalho. É óbvio que está em parceria com a educação especial. Contudo, eu não vejo que a psicologia numa escola seja unicamente virada para estes casos, porque há casos que nos surgem, na perspetiva global, não é só o ensino especial que precisa. Por vezes surgem outros casos que precisam de uma forma muito urgente de um psicólogo. Nesse sentido, aliás, nós que só temos uma, ela tem de fazer a sua autogestão. E acho que até faz sentido.

Na escola B, onde o maior número de elementos é favorável à coordenação do trabalho do psicólogo pela direção da escola, outro diretor de turma, que é também coordenadora de ciclo, refletiu sobre o assunto da seguinte forma:

> A nível interno, num organigrama, o psicólogo não é um docente para ficar num departamento. É um psicólogo!... A minha primeira tendência era dizer: ele vai pertencer à equipa de educação especial e vai estar no departamento respetivo, mas efetivamente ele não é um docente. Teria de ser um serviço à parte, fora deste organigrama. Assim, o que me parece mais adequado é o psicólogo ficar sob a alçada da direção e não inserido num departamento, porque o psicólogo não é um docente, de facto. Mas quanto a mim tem de ir aos conselhos de turma.

No conjunto destes entrevistados, constatamos que as posições sobre a coordenação do trabalho do psicólogo nas escolas variam muito na respetiva fundamentação e que a mesma assenta na experiência que os diretores de turma têm, no seu dia-a-dia, sobre o funcionamento desse serviço especializado.

Relativamente à natureza do vínculo do psicólogo com a escola onde trabalha, tal como sucedeu com os outros elementos da nossa investigação abordados anteriormente, todos os diretores de turma defendem o vínculo a tempo indeterminado. O que representa uma mais-valia para a escola, devido ao conhecimento que o profissional vai acumulando sobre o contexto e a coesão que se vai formando nas equipas de trabalho onde o mesmo participa.

Nas suas reflexões finais, os diretores de turma reforçaram, aspetos referidos ao longo da respetivas entrevistas. Entre os oito elementos entrevistados na escola A, sete reafirmaram a sua perceção da necessidade de mais psicólogos nas escolas, ficam implícito que os serviços desta especialidade deverão estar para além dos alunos com NEE. A reflexão seguinte, feita por um diretor de turma, é um exemplo representativo desta perspetiva.

> Só quero dizer que os serviços de psicologia não devem ser só para os meninos com necessidades educativas especiais, mas que possamos ajudar a incluir todos e a resolver os problemas que os miúdos têm. Eu falo pela psicóloga que temos aqui na escola, ela não tem os meninos da educação especial, acho que ela tem a escola inteira. E segundo me parece eles batem-lhe à porta e ela não recusa. Só tenho a dizer que acho que é demais para uma pessoa só.

Na escola B obtivemos reflexões semelhantes, das quais também destacamos uma que se situa dentro dos mesmos princípios contidos na citação acima apresentada.

> Eu já passei por escolas onde não há ninguém, onde há alguém que não está a tempo inteiro e onde há ou houve, não sei se já deixou de haver, serviços de psicologia onde o psicólogo está permanente, a tempo inteiro e forma continuada. E o trabalho que se consegue ver aí não se consegue ver nos outros casos e muito menos se o psicólogo for mudado ano após ano. É importantíssimo o psicólogo nas escolas. Um futuro delinquente ou vários futuros delinquentes, ou várias pessoas com problemas psicológicos, ficarão muito mais caros ao estado do que pagar a um psicólogo para atuar no momento, nas escolas. É essa a minha

> perceção. Porque uma intervenção no momento certo pode prevenir o abandono escolar, que é meio caminho andado para a marginalidade de certos jovens.

Apesar destas reflexões e situarem para além do objetivo principal da nossa investigação, não podemos ficar indiferentes às mesmas, nas medidas em que no seu conteúdo está implícito que o psicólogo pode dar um contributo valioso para a inclusão, não só dos alunos com dificuldades acentuadas de carácter permanente mas também daqueles que por algum motivo necessitam de apoio especializado para evitar desvios no seu percurso de vida que poderão repercutir-se negativamente, não só para o próprio como para a sociedade em que vive.

Os depoimentos que surgiram na linha atrás observada foram proferidos por entrevistados que já passaram por escolas que dispõe de SPO, revelando, de algum modo, a utilidade e necessidade desses serviços em todas as escolas.

6.1.5. Às assistentes operacionais

Esta informação encontra-se sistematizada no Quadro N.º 15, que apresentamos na página seguinte.

QUADRO N.º 15 - Inclusão de alunos com DID que têm CEI percecionada pelas assistentes operacionais

Categoria e subcategoria	N.º DR a)
Conceito de inclusão	3
-Desenvolvimento entre pares	2
- Igualdade de direitos	2
- Aceitação das diferenças	1
Condicionantes da inclusão	3
- Inexistência de um número adequado de psicólogos nas escolas	3
- Inexistência de um número adequado de terapeutas da fala nas escolas	2
- Dificuldade dos alunos em interagir com os outros	1
- Comportamentos desadequados dos alunos com os pares e com os adultos	1
- Os alunos faltarem às aulas	1
Condições para a inclusão dos alunos com DID e com CEI	3
- A existência de recursos humanos e materiais adequados	3
Atividades e estratégias desenvolvidas pelos alunos que frequentam a UAEM nas quais as assistentes operacionais colaboram	2
- Acompanhar os alunos às aulas que têm com a turma	2
- Vigiar as tarefas propostas aos alunos pelos professores nas aulas que têm com a turma	2
- Promover o desenvolvimento da parte motora	2
- Acompanhar o treino dos alunos no uso do computador como meio de comunicação e de jogo lúdico	1 2
- Ajudar os alunos nas atividades de expressão plástica	1
- Ajudar os alunos na leitura	1
- Ajudar os alunos na escrita	2
- Acompanhar os alunos no refeitório	
- Ajudar os alunos nas rotinas de higiene: ida á casa de banho; lavar as mãos e lavar os dentes	2
Tarefas desempenhadas pela assistente operacional junto dos alunos com DID e com CEI que frequentam a escola B	1
- Acompanhar os alunos no recreio	1
- Acompanhar os alunos no refeitório	1
- Orientar os alunos na aquisição de serviços dentro da escola	1
Tarefas do psicólogo percecionadas como necessárias mas não realizadas com os alunos da UAEM (escola A)	2
- Colaborar nas equipas de trabalho	2
- Acompanhar os alunos a nível psicopedagógico	2
Tarefas do psicólogo percecionadas como necessárias mas não realizadas (escola B)	1
- Desenvolver competências específicas em trabalho direto com os alunos	1
- Colaborar nas equipas de trabalho	1
- Acompanhar os alunos a nível psicopedagógico	1
Vínculo do psicólogo à escola	3
- Deve pertencer aos quadros da escola onde trabalha	3

Nota: a) Número de assistentes operacionais que referiram a categoria e subcategoria

Entre as três assistentes operacionais por nós entrevistadas, duas pertencem à escola A e cumprem o seu horário colaborando a tempo inteiro nas atividades desenvolvidas no âmbito da UAEM. A outra encontra-se colocada na escola B e entre as suas tarefas encontra-se o acompanhamento de alguns alunos com DID que têm CEI, por apresentarem dificuldades de organização ou de relacionamento fora da sala de aula, principalmente no recreio.

Perante a questão sobre o que é inclusão, a assistente operacional a trabalhar na escola B respondeu de forma sucinta e em consonância com a perspetiva de outros entrevistados já abordados anteriormente. Para ela: "Inclusão é todos gozarem dos mesmos direitos, apesar de não serem todos iguais. Para estes meninos é terem o direito de estar aqui como os outros que não tem dificuldades", tendo, ao longo da sua entrevista, mostrado que é consistente na defesa do desenvolvimento entre pares.

Na escola A, sobre o conceito em apreciação, a primeira assistente operacional a ser entrevistada iniciou a sua resposta com uma curta interrogação, seguida de uma fundamentação relativamente alargada.

"Inclusão porquê?" Questionou esta nossa entrevistada e adiantou:

> Todos nós fazemos parte da sociedade, tenhamos nós problemas ou não, e os problemas podem ser de vários níveis. Nós não pedimos para vir ao mundo, se vimos com "defeito" nós não temos culpa, portanto temos de ser aceites como pessoas de direito. Para mim todos pertencem à sociedade e isso é estar incluído.

Este ponto de vista muito peculiar que contem implícito o desenvolvimento de todos e de cada um dentro da comunidade a que pertence foi sendo clarificado à medida que esta assistente operacional alargava o seu discurso sobre o mesmo. Salientou que o que está em causa é a falta de respeito pelas diferenças por parte de alguns membros da sociedade e que para ela não faz sentido falar de inclusão. Assim, quem não respeita as diferenças é que terá de ser educado nesse para tal, posição que reforça com dois exemplos que nos parecem dignos de registo:

Primeiro exemplo:

> Por exemplo, eu tenho uma tendinite que me limita muito na atividade, então já tenho de ser incluída. Não, acho que quem trabalha comigo tem de respeitar a minha limitação e colaborar de modo a que se reflita o mínimo na minha vida. Temos de adaptar as situações das pessoas com dificuldades no dia-a-dia, mas o esforço para que elas se sintam bem e recebam os apoios que necessitam não se devia chamar inclusão. Todos fazemos parte da sociedade e cada um tem as suas necessidades. A sociedade deve estar preparada para receber os seus membros tal como eles vêm ao mundo.

Segundo exemplo:

> Por exemplo virem fazer uma rampa de pretexto para incluir uma criança que precisa de cadeira de rodas, no meu entender não faz sentido. As rampas devem existir. Qualquer pessoa não considerada deficiente a qualquer momento pode precisar dessa rampa por algum motivo e não é por isso que se diz que passa na rampa para ser incluída. Os espaços devem estar preparados para a melhor mobilidade possível para todos. Quando se planificam os espaços já deveria haver essa visão porque nós sabemos que há pessoas com mais e menos dificuldades. Já não deveria ser necessário dizer: há porque há pessoas com cadeiras de rodas, porque há pessoas com bengala, … nós não temos todos as mesmas aptidões, não temos todos os mesmos cursos… para mim os recursos deveriam existir para dar resposta às necessidades das pessoas, desde as ditas sem problemas até aquelas que nas escolas tem os ditos CEI.

Esta assistente operacional termina a sua resposta a esta questão salientando: "Temos que lidar com as diferenças e aceitá-las com a maior normalidade possível para que ninguém se sinta mal, não excluído nem incluído".

A posição assumida pela segunda assistente operacional a trabalhar na UAEM da escola A é muito semelhante à posição apresentada anteriormente, embora expressa de forma mais sucinta. No entanto, em termos práticos e recorrendo ao exemplo dos alunos que se encontram na UAEM, salienta que, no seu entender, estes deveriam estar mais juntos dos seus pares, apesar de precisar de apoio nesse sentido: "Eu acho que estes casos, que temos aqui na unidade, podiam estar de outra maneira, mas mais junto dos outros, claro com mais apoio".

De referir que os apoios aos alunos e a colaboração com elementos da equipa que com eles trabalha, por parte do psicólogo, foram abordados pelas três assistentes operacionais como uma condição para promover o desenvolvimento entre pares.

Sobre as tarefas desenvolvidas por cada uma das assistentes operacionais, passamos em primeiro lugar ao trabalho realizado na UAEM da escola A. A primeira assistente operacional a ser entrevistada refere:

> "Eu ajudo os meninos nas atividades de pintura, de traçar, nos trabalhos manuais e também no escrever e ler, porque há meninos aqui que conseguem ler e escrever, apesar das dificuldades. Por exemplo, uma das meninas trabalha quase sempre no computador porque não consegue usar o lápis. Mas apesar dos problemas de mobilidade e motricidade fina, consegue manejar o rato e trabalha no computador. Nós tentamos que ela tenha essa prática diária, porque ela aprende, absorve as coisas. Aos outros meninos, para além desses trabalhos que vão fazendo durante o dia, ajudamo-los na hora do comer, nas idas à casa de banho, a lavar os dentes, enfim…"

Ao longo deste testemunho constatamos que a assistente operacional destaca a capacidade de uma aluna para aprender através da observação, o que por si só justificaria

passar mais tempo com a sua turma, e não só uma aula ou duas por semana. A mesma operacional refere que para além de ajudar os alunos nas atividades práticas procura também desenvolver outras competências de natureza social.

> "Vamos-lhe ensinando como devem tratar com as outras pessoas lá fora. Isto tem de ser feito da melhor forma, de modo a que eles nos possam perceber. Nós depois também temos de saber dar a volta, porque há meninos que percebem as coisas de uma maneira e há outros que percebem de outra. Por isso a psicologia é muito importante para lidar com estas crianças".

Os dois testemunhos das assistentes operacionais que se seguem ilustram e reforçam a descrição das duas professoras de educação especial, referidos anteriormente, quanto ao dia-a-dia destes sete alunos na escola, mais particularmente na UAEM.

> Os meninos que tem mais dificuldades de entendimento ou de atenção e que têm aulas na turma, nós acompanhamo-los às aulas. Alguns deles têm educação visual e tecnológica ou mesmo educação física, o trabalho é mais baseado nestas disciplinas. Estão os professores, mas nós ficamos de longe, principalmente em educação física. Tentamos que estejam com o grupo. Por exemplo, com a menina que está em cadeira de rodas tentamos que os colegas percebam o que ela precisa e que estejam com ela a ajudem e nós ficamos de longe a observar as atitudes deles para depois poderemos corrigir para que tudo corra sempre melhor. No fundo o nosso dia-a-dia com eles é isso, ajudamos aqui na sala, acompanhamos na refeições e na higiene pessoal, vamos com eles às aulas da turma e lá se for preciso vigiamos a tarefa que o professor propõe, estamos lá com eles. Eu acompanho duas meninas às aulas, mas uma delas dispersava-se muito, não se concentrava no que tinha de fazer e eu procurava o jeitinho para que ela se concentrasse na aula, participasse e fizesse os trabalhinhos dela. Temos que procurar o caminho certo para ela se concentrar e depois fazer o que pode fazer, escolher as cores, pintar, para poder estar na sala de aula".

Por outras palavras, a segunda assistente operacional descreve:

> É assim, nós fazemos aqui trabalho com eles, tanto ao nível da motricidade, trabalhamos muito com eles a nível de trabalhos manuais, fazemos fichas de trabalho no papel com eles, tudo isto para lhes ocupar o tempo. Mas eles têm também algumas aulas com a turma. Outra tarefa que eu e a minha colega fazemos é acompanhá-los às aulas, porque quase todos precisam. Na parte da manhã, por volta das 9:30 eles tomam o reforço do pequeno-almoço, e nós ajudamos. Depois fazemos os tais trabalhos com eles sempre que não estão a trabalhar com as técnicas especializadas, porque o horário dos meninos está todo preenchido de modo a terem o seu tempo com cada uma das técnicas que lhe está distribuída: psicomotricidade, terapia da fala…, pronto está organizad~~ao~~a. À terça-feira é o dia em que vamos com eles a Hipo terapia, pronto a terapia com os cavalos. No resto do dia, da parte da tarde eles vão almoçar, fazer a sua higiene e por volta das 14:15 horas começam a ir embora. Há dias em que temos uma planificação de trabalho com os alunos e outros não. Lá está, isto é tudo dependente das aulas que têm com a turma. Primeiro de tudo nós temos de ir às aulas com eles e só quando não estamos ocupadas com essa tarefa é que desenvolvemos outras aqui na sala.

Verifica-se, que as atividades propostas a estes alunos apresentam alguma variedade, o que lhes permite tomar contacto com áreas diferentes do desenvolvimento, dentro das suas potencialidades. Porém, o testemunho das assistentes operacionais vem reforçar o que foi referido pelas professoras de educação especial que trabalham na UAEM, revelando que estes alunos se encontram muito isolados dos pares que frequentam o ensino regular.

Passando à escola B, a assistente operacional ali colocada começou por referir que tem outras tarefas dentro da escola, mas que acompanhar os alunos com dificuldades mais acentuadas, nomeadamente os que têm CEI, é uma das suas tarefas. Depois de se referir a alguns casos de alunos com dificuldades em interagir com os outros no recreio e que por isso precisam de ser ajudados, esta profissional descreveu, sucintamente, o trabalho que desenvolve com os alunos com DID que têm CEI.

Referiu que ajuda os oito alunos que estão nessa situação, salientando que devido às particularidades de cada um, nem todos precisam do mesmo tipo de ajuda. Sobre uma das alunas referiu:

> Por exemplo, a aluna D, numa primeira fase, precisava de apoio em muitas coisas, mas a mãe nem sempre aceitou bem esse apoio, queria que ela fizesse as coisas por ela e bem feito, mas era muito difícil, porque ela é uma criança difícil, teimosa. Agora, o que a D mais precisa é que seja levada com calma para não criar problemas com os outros nos intervalos e também temos de estar sempre a cuidar se ela vai mesmo para a sala, porque ela tenta sempre não ir para as aulas.

Esta aluna já anteriormente foi referida pela professora de educação especial e pela diretora de turma devido às dificuldades de interação com os outros, desrespeito pelas regras definidas e comportamentos agressivos, sobretudo no recreio. O trabalho da assistente operacional é contribuir para que a aluna vá melhorando o seu desempenho nestas áreas quando se encontra fora da sala de aula.

A assistente operacional considerou que o trabalho que faz com os outros alunos é diferente do atrás referido, e sobre o mesmo adiantou: "O aluno F às vezes também tem problemas com os outros, provoca-os um pouco, mas depois eu falo como ele e com os colegas e fica tudo bem. Os outros meninos de CEI são meigos, não dão problemas de relacionamento".

Apesar de não apresentarem problemas de relacionamento, esses alunos precisam de ajuda desta profissional fora das salas onde desenvolvem os respetivos planos curriculares. Sobre as tarefas que realiza com eles a assistente operacional referiu:

> "Acompanho-os ao refeitório, ensino-lhe a ficarem na fila, a levar o tabuleiro, usar tudo como deve ser. E sempre que comem na escola eles cumprem. Guardo-lhes as mochilas, oriento-os nos lanches, quando algum precisa de alguma outra coisa, comprar qualquer coisa aqui na escola ou procurar um professor eu oriento-os, também".

Sobre as tarefas do psicólogo percecionadas como necessárias para se promover a inclusão destes alunos, a assistente operacional salientou "o psicólogo podia sempre ajudar os alunos, falando com eles e com os pais, com os professores e também connosco". Manifestando, desta forma, a sua perceção da necessidade de um trabalho de equipa de modo a adequar as respostas a cada situação.

Em seu entender, em determinadas situações, o psicólogo deverá também trabalhar com os alunos no desenvolvimento de competências específicas: "No caso dos meninos que são agressivos para os colegas, acho que um psicólogo sabe melhor como lhes ensinar que a regra não é essa e prepará-los para viverem em sociedade". De seguida, deu como exemplo os alunos D e F, salientando que ela e os professores tentam que os mesmos sejam menos agressivos, mas que a psicóloga também deveria trabalhar com eles esses comportamentos: "porque eles precisam, e a psicóloga terá técnicas específicas para fazer esse trabalho melhor que nós, e assim estar ao nosso lado".

Estas nossas entrevistadas consideram que os psicólogos fazem muita falta nas escolas e que devem pertencer aos quadros das mesmas.

Ao terminar a entrevista, a primeira assistente operacional entrevistada na escola A fez uma reflexão, que destacamos, onde deposita a esperança na construção de uma sociedade melhor:

> Eu só quero dizer que sei que há muita coisa ainda a fazer para que todos se possam sentir bem com os outros, independentemente das suas capacidades ou limitações, e que por norma as pessoas pensam muito negativamente sobre isso. Eu não sou assim, apesar do que falta fazer para termos uma sociedade melhor, é preciso ter pensamentos positivos e cada um de nós dar o contributo que está ao seu alcance.

Esta atitude relativamente ao tema inclusão, numa perspetiva alargada, visando a construção de uma sociedade mais justa e solidária, revela que as diferenças de encarar as situações são observáveis em pessoas que ocupam diferentes patamares dentro das organizações e que todos podemos e devemos contribuir para o processo em questão.

6.1.6. Aos encarregados de educação

QUADRO N.º 16 - Inclusão de alunos com DID que têm CEI percecionada pelos encarregados de educação

Categoria e subcategoria	N.º DR a)
Conceito de inclusão	4
- Desenvolvimento entre pares	3
- Aceitação das diferenças	1
Condicionantes da inclusão	4
- Inexistência de um número adequado de psicólogos nas escolas	4
- Pouca permanência dos alunos com CEI na sala de aula	2
- Segregação dos alunos com DID e com CEI relativamente ao grupo de pares	2
- Falta de preparação dos professores	1
- Falta de preparação das escolas	1
- Comportamentos desadequados dos alunos com os pares e com os adultos	1
- Políticas educativas pouco adequadas	1
Condições para a inclusão dos alunos com DID e com CEI	4
- A existência de recursos humanos e materiais adequados	3
- Organização ou reorganização das escolas para receberem os alunos	1
- Perfil adequado do psicólogo	1
- Motivação dos alunos	1
Tarefas do psicólogo percecionadas como necessárias	4
- Colaborar nas equipas de trabalho	4
- Desenvolver competências específicas em trabalho direto com o aluno	2
- Trabalho com as famílias	2
- Participar nos protocolos com a comunidade	1
- Acompanhar os alunos a nível psicopedagógico	1
Vínculo do psicólogo à escola	4
- Deve pertencer aos quadros da escola onde trabalha	4

Nota: a) Número de encarregados de educação que referiram a categoria e subcategoria

Tal como atrás referimos, contamos apenas com a colaboração de encarregados de educação na escola B (dos alunos D, E, F e G), tendo sido realizadas quatro entrevistas.

Três destes encarregados de educação definem inclusão como o desenvolvimento entre pares e um como a aceitação das diferenças.

Os discursos destes quatro encarregados de educação sobre inclusão são proferidos de forma desenvolvida sobre o que é para eles o conceito, o processo e os benefícios da mesma, observados nos seus educandos, tal como a definem. Três deles relatam experiências positivas e o outro revela pouca satisfação relativamente à forma como o processo do seu educando se tem desenvolvido na escola.

O nosso primeiro entrevistado refere: "O meu conceito de inclusão tem a ver com a aceitação das diferenças" e logo em seguida salienta:

> "a coisa não funciona quando se trata de diferenças que dão trabalho a gerir, agora por culpa de quem e também o que é que poderia ser feito, não sei. Acho que começa já pelas próprias pessoas aceitarem as coisas tal como são, o que nem sempre acontece".

Este encarregado de educação de imediato colocou a tónica na segregação, acrescentando: "não segreguem aqueles que têm maiores dificuldades em trabalhar com os pares".

O nosso segundo entrevistado neste grupo começou por referir que considera inclusão uma palavra muito bonita, mas que, no seu entender, muitas vezes não é cumprida e salienta: "Fala-se na inclusão das pessoas com deficiência, falar na teoria é muito bonito, mas depois quando passamos à realidade há sempre a separação".

Para este encarregado de educação, para haver a verdadeira inclusão destas crianças, as crianças deveriam ser habituadas desde o início a conviver com toda gente e todos deveriam estar disponíveis para que assim fosse. Nesta perspetiva, considerou que o acompanhamento psicológico seria mais importante para as crianças ditas normais do que para as que tem alguma deficiência.

O mesmo encarregado de educação, apesar de mais adiante se referir à situação da inclusão escolar do seu educando de forma muito positiva, manifestando grande agrado pelo trabalho que a escola tem desenvolvido nesse sentido, não deixa de referir o que atrás registamos, a partir de depoimentos de outros elementos que fazem parte do nosso estudo, a diferença entre teoria e prática, o que no seu entender, está patente na realidade, observando-se, por vezes, a separação ou segregação das crianças com DID, mesmo quando ocupam o mesmo espaço físico.

Um aspeto que nos parece relevante é o facto deste encarregado de educação considerar que o acompanhamento psicológico deveria ser mais direcionado para as crianças ditas normais do que para as que se encontram em situação de deficiência, tudo isto em prol da aceitação incondicional das diferenças.

De acordo com este entrevistado "A criança que tem a deficiência quer integrar-se junto com os outros, fazer o mesmo que os outros, brincar como os outros, embora muitas vezes não o possa fazer". E adianta:

> …Quando há uma distanciação será em relação à própria criança por parte dos tais ditos normais, que começam a ver a criança com deficiência como um ser inferior, como uma criança que não vale a pena, que não sabe fazer as coisas, foi contra isso que eu e a minha mulher sempre lutámos e nunca quisemos o E numa escola só para crianças deficientes,

> mas sim onde havia crianças de todo o género para ele se incluir nisso, e penso que a inclusão é isso mesmo.

Para este encarregado de educação, a inclusão implica que as crianças comecem desde cedo a habituar-se a interagir entre si, independentemente de uns ter mais dificuldades e outros menos e, por isso, aproveitamento diferente nas aprendizagens propostas. Nesta linha de pensamento, e tendo o filho por referência salientou:

> Eu dou o exemplo do E que andou em duas escolas que eu posso considerar fantásticas, que foi a do 1º Ciclo e esta aqui: a B. O E entrou no pré-escolar e porque não foi posto de lado por ninguém, se não podia fazer uma coisa que os outros faziam, fazia outra para ele estar a interagir com eles, se não sabia desenhar como os outros desenham, fazia uns rabiscos, mas nunca ninguém o criticou por isso, antes pelo contrário, criou grandes amizades e a partir desse momento o E tem interagido com todos da mesma maneira e é isso que falta em muitos casos.

No entanto este encarregado de educação diz que apesar de na escola tudo ter corrido bem com o seu educando, até ao momento, ele próprio já passou pela experiência da segregação do filho, e é por isso que diz que na prática há sempre separação de uma ou de outra maneira, facto por si relatado como condicionante à inclusão, tal como a mesma é preconizada na literatura e desejável por quem abraça esta causa. Tal experiência foi vivenciada numa atividade desportiva num clube fora da escola, do qual resolveu retirar o seu educando.

Relativamente ao terceiro encarregado de educação entrevistado diz-nos que a política de abrir a escola do ensino regular a todas as crianças com problemas de desenvolvimento foi o melhor que lhes poderia ter acontecido, referindo-se à inclusão da seguinte forma:

> A inclusão, isto dos meninos virem para o ensino regular e estarem todos juntos, é a melhor coisa que pode acontecer porque mesmo para os pais não se sentirem tão deprimidos, tão desmoralizados, quer dizer, já que têm um filho assim, porque rejeitar? Porquê ser rejeitado pela sociedade? Acho que não devia haver essa rejeição, porque ele é igual aos outros, e o facto de ter esta dificuldade não deixa de ser um ser humano, e isso é muito importante, estarem na escola.

Ao longo do seu discurso, este encarregado de educação salienta também os efeitos psicológicos que a política da escola inclusiva tem, não só para as crianças e jovens com dificuldades de desenvolvimento como para os pais. Considera que o facto tem efeitos positivos no seu estado emocional e consequentemente no desenvolvimento, colocando em

destaque aquilo que considera ter sido um benefício para o seu educando, como podemos ver no excerto da sua entrevista que transcrevemos de seguida.

> Porque eles não se sentem diferentes dos outros, sentem-se iguais e isto parecendo que não ajuda mesmo no desenvolvimento, porque se o meu filho não estivesse incluído na escola dita normal talvez não fosse aquilo que ele é hoje, apesar de eu fazer muito esforço também …a escola foi o pilar para o meu filho. Hoje o meu filho é alguém graças à escola, graças a este ambiente escolar, professores, alunos, funcionários, todos eles fizeram com que o meu filho fosse alguém hoje, fosse uma pessoa quase normal.

O último encarregado de educação que entrevistamos considera que "inclusão é integrar os meninos de CEI ou que têm dificuldades junto com os outros de currículo normal".

Embora o seu educando frequente poucas disciplinas com a turma, educação física, educação musical e formação cívica, o encarregado de educação refere que o aluno está satisfeito com a escola e que deixa transparecer que os colegas a tratam muito bem. Refere que o filho gosta muito de estar com a turma, e por vezes mesmo sem ter aulas gosta de ficar na escola para que possa conversar com os colegas nos intervalos.

No seu entender o aluno está incluído na escola e na turma, apesar de ter um horário reduzido.

> O G esforça-se para estar com os outros e para ser aceite e dá-me a entender que os outros também gostam dele, de estar com ele, não o põem de parte, de dizerem assim, olha vai para ali ou não quero falar contigo, não, não é isso que ele me dá a conhecer. Os outros também gostam de estar com ele de brincar com ele, de falar com ele, e eu acho isso também muito importante.

Ao refletirem sobre o conceito de inclusão de forma desenvolvida, os entrevistados acabaram por referir-se às condicionantes da mesma.

Um dos nossos entrevistados referiu-se à organização da escola pública, salientando que, da sua experiência, enquanto encarregado de educação, considera necessário que haja mudanças na liderança da mesma, de modo a alterar a cultura organizacional vigente, sobretudo a partir da preparação das pessoas para promoverem a inclusão, principalmente a preparação de quem dirige.

> Quem está à frente da escola tem que ser das primeiras pessoas a aceitar e trabalhar para que na sua escola se perceba que os meninos com dificuldades mais acentuadas têm o direito a lá estar. Se isso acontecer, se calhar essas pessoas que estão à frente, são capazes de criar algumas condições ou de dar pistas aos outros para que sejam capazes de ajudar a que a coisa comece a funcionar.

E adianta:

> Por exemplo, quando das primeiras coisas que o outro diretor que aqui estava na escola me disse era que há escolas especiais para a D, não me parece que tivesse uma vontade muito grande de incluir estes miúdos, miúdos como a D.

Este excerto de entrevista revela que ainda existem muitas barreiras à inclusão provenientes de onde tal não seria de esperar. O facto de um diretor de escola fazer pressão para a exclusão de alunos problemáticos, constitui, em si mesmo, uma barreira demasiado forte à educação para todos, isto é, que os alunos se desenvolvam em contexto da comunidade educativa a que pertencem. Tal como podemos ler no *Index para a Inclusão* "Desenvolver a inclusão é reduzir as pressões à exclusão" (Booth & Ainscow, 2002, p. 8).

Ainda sobre a preparação das escolas, a encarregada de educação do aluno G considerou que "há escolas que são muito deficitárias nessa parte, em outras corre melhor, nesta, acho que até aqui tem corrido mais ou menos, em termos globais".

A pouca permanência dos alunos com CEI na sala de aula também foi referida por este encarregado de educação com uma condicionante à inclusão.

De facto, é observável nas duas escolas que os alunos frequentam poucas disciplinas com as respetivas turmas, sendo a sua jornada escolar complementada com a frequência de apoios individualizados, dados sob a designação de ateliês, no caso da escola B. Esta separação está diretamente relacionada com a falta de preparação ou vontade dos professores para levar em frente um trabalho onde todos possam interagir e fazer aprendizagens de acordo com a sua condição.

Relativamente às perceções dos encarregados de educação sobre as condicionantes da inclusão dos alunos com DID e com CEI, é de referir que o número adequado de psicólogos nas escolas foi a subcategoria que mereceu o destaque dos entrevistados, tendo um deles salientado que para tal é necessário que o profissional tenho o perfil indicado para as funções inerentes ao cargo.

Globalmente, como condições para o melhor desenvolvimento do processo, é apontada a existência de recursos humanos e materiais que possam fazer face às necessidades dos alunos.

O primeiro encarregado de educação a ser entrevistado considera que estes dependem das características dos alunos, pelo que os recursos terão de ser afetados de acordo com a

realidade de cada caso. Nesta linha de entendimento, salienta, a título de exemplo, que os recursos necessários para o aluno E serão certamente diferentes dos que são necessários para a D, e fundamenta: "porque cada um tem as suas caraterísticas e por isso acho que não se pode generalizar o tipo de recursos. Para já acho que era preciso haver muito mais professores de educação especial".

Este encarregado de educação considera que, no caso da sua educanda, se os professores responsáveis pelas disciplinas fossem coadjuvados por professores de educação especial a aluna poderia estar quase todo o tempo com a turma, o que contribuiria muito mais para o seu desenvolvimento.

Por sua vez, o encarregado de educação do aluno F refere que o seu educando tem tido sempre apoio necessário dos professores, mas que mesmo assim considera que fazem falta mais professores de educação especial e também mais psicólogos. "Como o F tem sido sempre apoiado eu estou muito satisfeita, só que nem todas a crianças tem os apoios como necessitam, porque há pouco pessoal técnico".

O terceiro e último encarregado de educação que se pronunciou sobre o assunto, embora considere que esta escola tem alguns recursos, adianta que os mesmos são insuficientes, ficando implícita a necessidade do psicólogo na escola.

Sobre as funções e tarefas do psicólogo percecionadas como necessários com os alunos com DID que têm CEI, dois encarregados de educação referiram-se ao trabalho com os professores, entendido aqui como a colaboração com outros intervenientes no processo educativo destes alunos.

Sobre o assunto, tomando por referência a sua educanda, um encarregado de educação referiu que considera que os professores têm alguma dificuldade em lidar com a aluna ou com outros alunos a ela semelhantes e que em seu entender isso fica a dever-se, em parte, à falta de informação sobre a problemática dos alunos e a forma de melhor lidar com eles. Assim, no seu entender o psicólogo deverá trabalhar com os professores e não com os alunos, de modo a que os recursos humanos estejam mais preparados e que os materiais sejam adequados a cada situação.

> Eu acho que o psicólogo faz falta na escola para acompanhar os professores e não exatamente para acompanhar os meninos, até porque muitas das vezes os meninos já são acompanhados lá fora, agora acho que o professores é que às vezes precisam porque também não sabem como é que devem lidar com a situação, e normalmente quando lhes aparece uma miúda com a D, as pessoas, a tendência que têm é pô-la no lugar, e pô-la no

> lugar é dizer-lhe cinquenta vezes senta-te e está calada, o que se calhar para a D não funciona, mas a pessoa faz aquilo com a melhor das intenções.

Um outro encarregado de educação manifestou a mesma perceção, tendo, no entanto, apontado as razões objetivas pelas quais considera necessária a colaboração do psicólogo na equipa de trabalho. Segue-se um excerto da entrevista que ilustra bem a posição deste nosso entrevistado.

> Acho que os psicólogos são necessários nas escolas para estarem ao lado dos professores. Há casos muito complicados e que os professores não conseguem resolver, precisam dessa colaboração, até mesmo para em conjunto lidarem com as famílias, porque às vezes os miúdos tem problemas que se resolvem se as famílias estiverem envolvidas. O psicólogo pode ter aqui um papel importante na orientação dos miúdos, dos pais e dos professores e evitar certos comportamentos e definirem melhor o que é bom ou mau para eles, isto com os que têm CEI, e também com os outros. Um psicólogo devia estar sempre nas equipas de trabalho para dar o seu contributo.

O último encarregado de educação a ser entrevistado salientou que devia haver mais opções para os alunos com DID e com CEI quando inicia seu PIT, na medida em que será sempre difícil para eles entrarem no mercado de trabalho. Por isso, quanto mais alargadas forem as experiências nesta fase, também mais serão as possibilidades de obterem uma ocupação no futuro.

Em seu entender o psicólogo é o técnico mais indicado para criar as condições necessários para essas experiências diversificadas, dentro do possível, com vista a ajudar os alunos a envolverem-se na comunidade para além da escola, numa perspetiva mais alargada.

> Estes meninos têm de ter sempre alguém que esteja por trás, que os conduza, e isso nem sempre é fácil. Deveria haver psicólogo que ajudasse nisso, pelo menos agora numa primeira fase… estamos no campo dos recursos humanos para criarem abertura noutros espaços da comunidade, para ajudar os miúdos a saltarem para os recursos da comunidade, para os poderem receber e aí fazerem outras experiências.

Entre os quatro encarregados de educação entrevistados apenas um se referiu ao trabalho direto do psicólogo com o aluno, tendo também referido o trabalho com a família. No caso do trabalho com o aluno, seria para proceder ao desenvolvimento de competências específicas, tal como podemos observar na citação que apresentamos seguidamente:

> Acho que o psicólogo deveria trabalhar com os miúdos que têm DID e com os pais de modo a eles melhorarem capacidades específicas. Por exemplo, eu vejo pelo meu filho que ele é muito indeciso, é uma das características dele e quando é para escolher ele nunca sabe o que deve escolher. A ou B ou C, diz sempre mãe não sei, oh mãe diz lá tu, acho que a colaboração de uma pessoa com conhecimentos técnicos poderia ajudar.

E acrescentou:

> Para o G era bom que a psicóloga trabalhasse com ele a insegurança e a tomada de decisão, trabalhar com ele e desenvolver alguma atividade nesse sentido de lhe aumentar a segurança, mas isso nunca foi feito por alguém especializado em trabalhar essas competências, a área da confiança em si próprio, em fazer opções, é no que eu não consigo mesmo ajudar nem os professores. Quando é para escolher, seja o que for, uma coisa muito simples, ele fica sempre indeciso, oh mãe diz tu, eu não sei.

No final da entrevista, três dos encarregados de educação foram sucintos e objetivos nas suas reflexões, tendo outro aproveitado este momento para se referir às falhas que encontra no sistema educativo.

O encarregado de educação do aluno G, na sua síntese, acrescentou o seguinte:

> Só quero dizer que nesta escola não se dá conta que tenham serviços de psicologia. O G já foi a uma entrevista com uma psicóloga por causa do PIT, mas foi fazê-la numa CERCI, mas eu acho que deveria ter sido feita aqui.

Outro encarregado de educação reforçou a importância do psicólogo na escola, salientando, no entanto, que o mesmo deveria estar ao serviço de quem dele precisasse e não só dos alunos com DID.

Por sua vez, o encarregado de educação da aluna D salientou: "Isto dos psicólogos é como com os professores e outros técnicos, têm de estar preparados e sensibilizados para compreender os miúdos porque eles são todos diferentes, porque senão não vale a pena fazerem que fazem".

Neste excerto está implícito perfil do psicólogo para desenvolver a sua atividade junto desta população.

Por último temos a reflexão do encarregado de educação do aluno E, que iniciou da seguinte forma:

> É sobre o Ministério da Educação que ainda quero dizer umas palavras. Porque eu gostava que me explicassem como é que eles querem fazer a inclusão com as diferenças que eles estão a pôr na própria escola. Eles dizem que a direção tem que ter a sua autonomia para poder gerir a escola e para poder gerir competentemente. Mas temos escolas onde isso não é possível porque não há verba, não há ajuda se nós precisarmos dela.

De seguida levanta algumas interrogações em torno da política educacional que de algum modo constitui uma condicionante à inclusão de criança com dificuldades acentuadas. Entre essas questões salientamos:

- Como é que se pode ter turmas de trinta alunos na escola?

- … Depois querem dizer que têm aproveitamento, que querem ter bom ensino?

- O E devia estar numa turma no máximo com vinte alunos, mas este ano tem quase trinta, como é que isto pode acontecer?

Segundo este nosso entrevistado, se queremos a inclusão destes alunos na escola tem de haver recursos disponíveis, principalmente professores para os apoiarem, e as turmas não poderão ser constituídas com trinta alunos. E continua a sua reflexão referindo-se aos professores que estão no desemprego, que caso reduzissem o número de alunos por turma beneficiavam os alunos e reduzia o desemprego, salientando que na educação a questão dos custos é ilusória. "Portanto isto não é um problema de escola, é um problema de Ministério de Educação".

E acrescentou:

> As diretrizes que vêm do Ministério, ultimamente, a nível das crianças com deficiência e com necessidades educativas especiais, tem sido, e desculpem-me aquilo que eu vou dizer, para excluir. A atitude do ministério não é de inclusão é exclusão, é uma negligência total.

Continuando, fundamenta este seu ponto de vista dizendo que com turmas de trinta alunos, o ensino em geral vai ser cada vez de pior qualidade, porque os professores não poderão dispensar tanta atenção aqueles que dela precisam. Desta forma, diz o nosso entrevistado: "nunca teremos uma escola inclusa, venha para cá a direção que vier". E concluiu: "Não é mal das escolas, não é mal dos professores, o mal das escolas é mal do Ministério que está com uma política errada, que está a gerir muito mal o ensino em Portugal".

6.2. Da teoria à prática: semelhanças e diferenças de perspetivas na inclusão de alunos com DID e com CEI

Embora o objetivo não seja a comparação dos dados, dada a natureza do estudo, pareceu-nos importante aprofundar o discurso dos entrevistados, no sentido de perceber se as diferenças mais evidentes presentes nas subcategorias que emergiram estão relacionadas, de algum modo, com o serviço de psicologia prestado em cada escola que como atrás referimos, é diferente.

Trataremos em primeiro lugar o conceito de inclusão por ser este que constitui o ponto de partida para as abordagens seguintes.

Relativamente ao mesmo, verifica-se que a sua definição parece ser consensual entre todos os entrevistados, restringindo-se ao que comumente se entende por inclusão. No entanto, é de salientar que isso acontece num primeiro momento, no qual os discursos emitidos pareçam estar de acordo com os princípios expressos na literatura atual sobre o assunto.

O desenvolvimento entre pares é referido por trinta e dois dos nossos trinta e seis entrevistados, sendo quinze da escola A e dezassete da escola B.

A aceitação das diferenças e a igualdade de direitos são subcategorias que também emergem dos discursos, onde se incluem os quatro entrevistados que não referiram a subcategoria anterior, havendo, no entanto, complementaridade entre a primeira e estas duas últimas em cinco situações. Por exemplo, uma professora de educação especial fez referência às três subcategorias, deixando transparecer a interdependência existente entre as mesmas.

Perante este resultado, podemos considerar que, aparentemente, os sujeitos da investigação são unanimes neste ponto e que têm interiorizados os princípios subjacentes ao modelo de escola inclusiva, na verdadeira acessão da palavra, o que implica, inevitavelmente, trabalho conjunto, dos alunos e também de todos aqueles que se encontram relacionados com os respetivos processos.

Porém, ao aprofundarmos os discursos, constatamos que embora o foco da questão seja comum aos vários elementos, no desenvolvimento do tema, que em alguns casos é curto, percebe-se que existem dissonâncias incompatíveis com o envolvimento, de todos e de cada um, necessário para passarmos da teoria à prática no que se refere ao processo da inclusão, no qual está implícito um novo modelo de ensino e de aprendizagem. Estas dissonâncias

encontram-se em alguns discursos individuais e também entre indivíduos da mesma escola e entre escolas.

Ao consideramos o discurso dos dois elementos das direções das escolas, verificamos que no caso da escola A, a perspetiva da aprendizagem dos alunos ser feita em comum e da melhor forma possível, apresentada como princípio para promover a inclusão em geral, não é consistente com o que é referido logo em seguida relativamente aos alunos com DID que têm CEI, quando a diretora salienta que a escola não está preparada para lhes dar um resposta adequada, levantando algumas questões em jeito de fundamentação sobre o referido.

Entre essas questões, levanta a seguinte: "Não sei até que ponto os colegas das educação especial que levam ali horas a trabalhar com eles não poderiam direcionar o seu trabalho para dar apoio a outros alunos com NEE e cognitivas mas não desta gravidade".

Esta passagem da entrevista leva-nos a supor que para a entrevistada inclusão enquanto conceito é uma coisa e na prática é outra. No primeiro caso, somos levados a crer que todos os alunos deverão permanecer na classe para, conjuntamente com os pares, fazerem novas aprendizagens, incluindo o saber ser elemento de um determinado grupo e saber fazer algo dentro do mesmo. No entanto, ao termos em conta a continuidade do discurso, facilmente se deduz que a perspetiva de os alunos aprenderem todos juntos, não se aplica aos alunos com DID mais acentuadas e que têm CEI, para os quais a nossa entrevistada defende um outro tipo de ensino, que no seu entender, os possa preparar melhor para a vida futura, embora tenha referido que não sabe bem que tipo de ensino poderia ser feito.

A subdiretora da escola B que parte do mesmo conceito e que também aponta a falta de preparação das escolas para darem resposta aos casos mais problemáticos, mantem ao longo da entrevista um discurso consonante com o conceito que defende. Para ela a inclusão implica que as respostas diferenciadas aos alunos com DID que têm CEI sejam trabalhadas em contexto de turma, em conjunto com os pares, manifestando o seu incómodo pelo facto de os alunos com CEI permanecerem poucos tempos letivos na sala de aula, da qual saem para irem ter apoios individuais, o que os afasta dos pares, vendo nisso um modo de segregação.

Entende que a prática deverá estar em concordância com os pontos de vista teóricos que se encontram por detrás da defesa da inclusão e ao longo da entrevista vai refletindo sobre formas possíveis de aperfeiçoamento do processo.

Neste âmbito, enquanto a diretora da escola A coloca a ênfase na forma como o trabalho é desenvolvido na sua escola do ponto de vista da componente prática, e onde é dada

liberdade às psicólogas para gerirem o seu trabalho em articulação com os restantes elementos com quem trabalham, a subdiretora da escola B, a título prescritivo, defende o trabalho de equipa, a seleção de técnicos com perfil adequado às funções que terão de desempenhar, a definição prévia de objetivos e supervisão e avaliação do trabalho, salientando que na sua escola nada disto ainda se verifica. Muito embora seja igualmente a psicóloga a gerir o seu trabalho.

Esta visão para fomentar a mudança na escola, rumo à inclusão, tal como diz a nossa entrevistada, implica a mudança de mentalidades, o que não é possível fazer por decreto. A mudança só é possível através da ação concertada entre os diferentes atores que lidam com as situações.

Porém, é sabido, que terá sempre que haver alguém mais preparado ou sensibilizado para que, de forma planeada ou por contágio do modo como lida com as situações, possa dinamizar a mudança desejada.

Como já foi referido, a mudança visando a inclusão dos alunos com NEE, incluindo os que apresentam DID e têm CEI, a frequentar o ensino regular, na escola A tem vindo a acontecer nos últimos anos, tendo para isso contribuído o trabalho das psicólogas.

O contributo das psicólogas para a mudança de mentalidades das pessoas que trabalham na escola A, principalmente dos professores do ensino regular, encontra-se explícito nos respetivos discursos bem como na participação de tarefas e tomadas de decisão, o que não acontece na escola B.

A título de exemplo, é de referir que na escola A as psicólogas tomam parte das decisões sobre os PIT dos alunos e colaboram nos protolocos estabelecidos para dar respostas ao que é pretendido no âmbito dos mesmos, porque consideram isso relevante. No entanto, a psicóloga a trabalhar na escola B não é dessa opinião, como se pode constatar numa passagem do seu discurso:

> Eu penso que a elaboração dos PIT passa muito por todos os técnicos que estão ligados ao processo saberem definirem o que é melhor para o aluno, não passa necessariamente pela área da psicologia, nem pelo psicólogo em si. Penso que tem a ver mais com a proximidade do professor que o conhece melhor ou outro técnico que esteja mais em contacto com ele. Parece-me a mim que o papel do psicólogo não é relevante na tomada de decisão. Pode ajudar para elaborar o perfil do aluno, mas de resto não me parece que seja fundamental a psicologia nesta fase, a menos que haja ali alguma questão mais patológica.

Esta opinião da psicóloga da escola B é também diferente da opinião da sua subdiretora, que considera a colaboração do psicólogo imprescindível nesta fase do processo para uma melhor inclusão dos alunos no contexto onde vão desenvolver esse plano de trabalho. Aliás a parte final desta passagem faz-nos pensar que o modelo médico ainda está presente no modo de pensar e atuar da psicóloga nesta escola. Estas diferenças de posição, aparentemente subtis, poderão estar na base da dissonância existente entre a psicóloga e a sua subdiretora.

De destacar também as dissonâncias nos discursos das psicólogas sobre o conceito de inclusão. As duas profissionais pertencentes à escola A apresentam um discurso consistente em torno do conceito, envolvendo os princípios teóricos subjacentes e a prática que levam a efeito para facilitar o processo, referindo também outras tarefas que lhe parecem necessárias que sejam realizadas, que só não concretizam por falta tempo. Pelo que podemos observar estas profissionais têm sempre presente o desenvolvimento do aluno para e na interação com os pares em contexto escolar, familiar e na comunidade.

No entanto, a psicóloga a trabalhar na escola B, embora proceda a uma referência curta sobre o conceito de inclusão destes alunos e de esta conter a ideia de desenvolvimento entre pares, em continuidade, salienta que se trata de processo difícil devido à falta de apoios suficientes. Para esses apoios diz ser necessários "Mais técnicos terapeutas da fala, professores de educação especial, psicólogos e outros".

Com opinião semelhante à desta psicóloga, encontramos na escola A dois diretores de turma e, na escola B, um professor de educação especial e dois diretores de turma.

Embora no decorrer das entrevistas, todos os sujeitos de investigação se tenham refiro aos recursos que consideram necessários para melhor promover a inclusão, a ênfase colocada na falta dos mesmos, em paralelo com a definição do conceito, leva-nos a questionar se estes nossos entrevistados têm, de facto, o conceito interiorizado tal como o mesmo é concebido no atual momento e se acreditam na sua operacionalização.

Se por um lado é certo que a inclusão de alunos com DID que têm CEI implica recursos específicos, por outro, parece-nos que a mesma é também uma questão de atitude e vontade das pessoas em abraçar a causa, de modo a encontrarem as estratégias mais adequadas, rentabilizando aquilo que têm ao seu dispor, pois é sabido que em qualquer organização os recursos não são ilimitados. Aliás, a gestão adequada dos recursos na inclusão

dos alunos com CEI que têm DID, é considerada pela subdiretora da escola B como uma condição para tal.

A opinião que inclusão em teoria é diferente da prática foi também expressa em paralelo com a definição do conceito de inclusão. Embora pareça diferente da anterior, esta subcategoria remete-nos igualmente para o questionamento das posições assumidas.

Sobre tal diferença pronunciaram-se as duas professoras de educação especial que trabalham na UAEM, sediada na escola A, e três diretores de turma da mesma escola, e na escola B pronunciaram-se duas professora de educação especial, um diretor de turma e dois encarregados de educação.

As professoras a trabalhar no UAEM fundamentam de forma clara e objetiva a sua posição, com discursos muito semelhantes. Relativamente aos alunos que frequentam a UAEM, referem a falta de sensibilidade ou indiferença dos professores do ensino regular para com os mesmos. Estes alunos são vistos como os alunos da UAEM, e não como os alunos das turmas A ou B e, desta forma, alunos da escola.

Uma das professoras refere que no agrupamento há quem já tenha tentado essa sensibilização, fazendo "correr um documento por causa disso", mas quanto a estes alunos, no seu entender, a mensagem ainda não passou.

> Aqui no agrupamento, quando há um problema lá fora com um dos nossos meninos, ninguém resolve. Vêm a correr chamarmo-nos, que somos professores de educação especial, como se nós fossemos um Deus que ao cair uma criança a salvamos do perigo. Enquanto nós, lá fora, se vemos uma criança, seja ela qual for, não é preciso ser da educação especial, se ela se está a meter com outra, ou está em perigo, ou qualquer outra coisa, atuamos. E isso seria sim inclusão. Se qualquer membro da comunidade educativa visse os meninos da Unidade com algum problema e não nos viesse chamar, pensasse: eles estão no intervalo como todos os outros meninos. Isso aí eu era capaz de dizer que era inclusão. Assim, inclusão é coisa do papel.

Este excerto reforça e fundamenta o ponto de vista daqueles que referem que inclusão na teoria é uma coisa e na prática é outra.

A outra professora também a trabalhar na UAEM salienta que o processo não está a ser fácil nas escolas que conhece e que têm unidades como esta, sendo as dificuldades sentidas a vários níveis, como por exemplo: "Os professores do regular queixam-se que têm turmas muito grandes".

Estas professoras encontram-se empenhadas em melhorar a situação dos alunos de modo a que eles não sejam vistos como os alunos da UAEM, porque em seu entender a

inclusão implica também que estes sejam considerados alunos da escola, de uma determinada turma, e que a UAEM funcione como um recurso para os apoios especializados.

Uma das professoras salientou:

> Aquilo que nós gostaríamos de conseguir era que eles tivessem uma participação maior, um maior número de aulas na sala de aulas com os colegas. Muitas das vezes não é para aprender o que os outros aprendem. Aí há um grande trabalho a fazer com os professores do ensino regular.

A posição assumida pelas duas professoras que trabalham na UAEM merecem a nossa especial atenção pela consonância existente entre ambas, estando implícito nos seus discursos que esta UAEM não está, no momento, a contribuir para a inclusão dos alunos que ali acolhe. Pelo contrário, a mesma acaba por funcionar como espaço de segregação dentro da escola.

A psicóloga proveniente do CRI ao referir-se à UAEM salientou que gostaria de ter feito um trabalho diferente com estes alunos e com as suas famílias, colocando-os em interação com o meio, em situações concretas, na comunidade.

Referiu também que nesta escola não conseguiu ter tempo para colaborar na formação dos professores, porque as horas de trabalho aqui destinadas foram preenchidas com o apoio a outros alnos que beneficiam de medidas da educação especial, mas que não se encontram na UAEM.

Sobre a prioridade dada a esses alunos, referiu que quando chegou à escola limitou-se a seguir o que estava estabelecido nos respetivos PEI, e como os alunos já vinham a ser acompanhados de anos anteriores, deu continuidade a esse trabalho.

O atrás referido, leva-nos a questionar sobre a prioridade na distribuição dos recursos, com vista ao desenvolvimento das tarefas do psicólogo previstas no Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, para serem desenvolvidas com os alunos que se encontram em unidades como esta, neste caso concreto das horas atribuídas à psicóloga proveniente do protocolo com um CRI, colocada ao abrigo da Portaria n.º 1102/97, de 3 de novembro.

Será que, perante a falta de tempo para atender a todos, não deveria ser dada prioridade ao estipulado na alínea f) do ponto 3, do Artigo 26º, do respetivo Decreto-Lei, o qual refere que se deve assegurar os apoios específicos a estes alunos, incluindo o da psicologia, sendo que para os alunos que não frequentam uma UAEM o apoio por parte do psicólogo é omisso na lei?

Por outro lado, a falta de sensibilidade dos professores do ensino regular para contribuírem nas respostas mais adequadas a estes alunos, que implicaria permanecerem mais tempo com a sua turma, de modo a que se criassem laços de pertença, bem como serem os diretores das respetivas turmas a liderem os processos, e não as professoras de educação especial, talvez pudesse ser alterada caso a psicóloga tivesse a oportunidade de desenvolver a formação que a própria salientou não ter conseguido fazer, por falta de tempo. Pois como as próprias professoras de educação especial da UEAM referiram, a sensibilização que já tentaram fazer ainda não resultou.

As assistentes operacionais sentem também a falta da colaboração da psicóloga no trabalho de equipa que diz respeito à UAEM, tendo a primeira a ser entrevistada referido ao longo do discurso: "a psicologia faz falta para ajudar a compreender e desenvolver estas crianças mas também faz falta a outras pessoas que lidam com estas e com os outros". A mesma assistente operacional, na reflexão final, abordou mais uma vez a ausência desta especialidade junto dos elementos que trabalham na UAEM: "Sobre a psicologia, infelizmente as psicólogas não têm tido tempo para estar connosco".

Nesta situação podemos equacionar a falta de tempo mas também as prioridades estabelecidas.

A própria psicóloga, tendo em conta a falta de tempo, lamentou não ter conseguido fazer o que gostaria de ter feito, que era modificar um pouco as rotinas dos alunos, tirando-os mais para fora da sala. Salientou que com estes alunos gostaria de ter feito atividades práticas, relacionadas com a autonomia em contexto mais alargado da comunidade, saindo com eles para locais exteriores à escola.

Entre as atividades que gostaria de ter feito, a psicóloga referiu:

> Ir a uma feira, a um supermercado, levá-los a pensar o que é que poderíamos comprar, o que devíamos dizer às pessoas: como o bom dia, boa tarde … de forma ajustada à situação. Gostaria muito de trabalhar esses ajustes de conteúdo no sítio certo, como se chama isto? Como não se chama? Gosto muito de fazer essa estimulação extra escola.

E sobre o mesmo assunto adiantou:

> Se tivesse oportunidade, sem dúvida, era o que o faria e se pudesse levar de vez enquanto a família, seria fantástico, aliás, era a dinâmica que eu gostaria. Isso permitia conhecer o conceito que eles têm de saídas, o que eles fazem, se expõe o seu menino, no bom sentido, principalmente os da Unidade. Será que a família os leva a um museu, a um jardim? Parece-me que não.

No entender desta psicóloga, estes alunos ainda se encontram muito camuflados ou escondidos por algumas famílias. "O social ainda está muito castrado, que a criança só conhece a dinâmica casa-escola".

De facto, embora a situação tenha vindo a mudar ultimamente, ainda estamos longe de ver as crianças e jovens com dificuldades mais acentuadas a usufruir dos espaços públicos, naturalmente, por iniciativa das famílias, com a frequência que seria de esperar, elo que faz todo o sentido do ponto de vista expresso pela nossa entrevistada.

Porém, a frontalidade e naturalidade com que se refere a estas tarefas, reivindicando apenas tempo para as realizar, contrasta com a posição da sua homóloga a trabalhar na escola B relativamente a qualquer plano de trabalho intencional e sistemático com os alunos para desenvolver competências específicas.

Na escola A, tendo em conta os testemunhos das professoras de educação especial e da assistente operacionais que trabalham na UAEM, e também da psicóloga proveniente do CRI, fica claro que existe uma perceção muito diferente do que é, ou não é, a inclusão dos alunos que frequentam a UAEM e o que se passa com os outros alunos com NEE, incluindo os que apresentam DID e têm CEI, mas que não se encontram ligados à mesma.

Nestes últimos casos, com exceção da posição da diretora da escola, atrás referida, quando diz que a escola não está preparada para dar resposta a estes alunos e que os mesmos deveriam beneficiar de outro tipo de ensino, parece haver consenso em que os alunos devem estar na escola, junto dos seus pares, e nela beneficiarem da diferenciação necessária para rentabilizar ao máximo as suas capacidades.

Na escola B, a opinião dos entrevistados é consonante quanto ao benefício para os alunos em frequentarem a escola em situação de igualdade com os seus pares. Muito embora nas duas escolas sejam apontadas várias condicionantes e dificuldades com que os professores se deparam para trabalharem seguindo procedimentos diferenciados.

Globalmente, regista-se uma forte tendência da maioria dos entrevistados para a atribuição externa das responsabilidades pelas lacunas existentes no processo de inclusão dos alunos com DID que têm CEI.

Concretamente sobre as funções e tarefas que os psicólogos desenvolvem ou deveriam desenvolver com os alunos com DID que têm CEI, com vista a facilitar a inclusão dos mesmos tal como foi definida, cada escola apresenta uma situação que lhe é peculiar, patente

nos discursos das duas diretoras e das três psicólogas, aclaradas seguidamente, pelos restantes entrevistados.

A diretora da escola A, perante a questão, respondeu de forma sucinta, cingindo-se apenas às tarefas que em seu entender não se encontram totalmente cobertas por estes serviços, que são um acompanhamento mais sistemático da avaliação dos alunos e também o acompanhamento psicopedagógico dos mesmos, tendo, ao longo do seu discurso mostrado que na escola o trabalho das psicólogas, nomeadamente da psicóloga do SPO, se desenvolve em equipa com os outros atores educativos e que o trabalho que realiza individualmente com os alunos tem em vista um maior conhecimento dos mesmos e a resolução dos seus problemas.

Esta posição é consonante com a descrição que as próprias psicólogas fazem relativamente ao modo como desempenham as tarefas.

No caso da subdiretora da escola B, a situação é precisamente o inverso. Apenas existe consonância entre o seu discurso e o discurso da psicóloga que ali trabalha no que se refere à colaboração com os professores de educação especial na análise e elaboração de documentos. Ao longo da sua entrevista a psicóloga destaca este como o trabalho principal que desenvolve relativamente aos alunos com DID e que têm CEI, sendo o mesmo corroborado pela subdiretora quando refere:

> Sobre o que é feito em psicologia aqui na escola, correndo vários riscos, mas é a minha opinião, a perceção que tenho destes meses, é que este serviço que está sediado na escola sede do agrupamento, se tem limitado a redigir documentos, a emitir pareceres, que são solicitados pelos diferentes agentes educativos, professores, diretores de turma, enfim, colabora na elaboração e reformulação de documentos sobre as referenciações.

A subdiretora, mais adiante, salientou que não quer dizer que o trabalho atrás não deva ser feito. No entanto, enumera um conjunto de outras tarefas que deveriam ser desenvolvidas pelo psicólogo, com vista a facilitar a inclusão dos alunos com DID e que até ao momento não têm sido feitas na sua escola.

Mesmo considerando que são poucas as horas que a psicóloga dispõe, a entrevistada levanta a questão sobre a rentabilização deste recurso, que poderá não ter sido feita da melhor forma até ao momento.

No que se refere à descrição das psicólogas sobre as funções e tarefas que têm vindo a desempenhar no processo educativo dos alunos com DID que têm CEI e que frequentam o

ensino regular emergiram nove subcategorias, sendo seis comuns às três profissionais. No entanto, é de referir que a forma e a intensidade com que as mesmas são postas em evidência diferem de uma para a outra escola no discurso das próprias psicólogas. As diferenças também se verificam quanto às funções e tarefas percecionadas como necessárias mas não realizadas, segundo as psicólogas, por falta de tempo.

Tendo em conta as funções e tarefas contidas no Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, é de referir que a primeira tarefa explícita decorre do processo de referenciação previsto no Artigo 5.º daquele decreto, o que implica, muitas vezes, uma avaliação técnica do caso. Assim sendo, está previsto o psicólogo, **c**om a educação especial, participar na elaboração um relatório técnico-pedagógico, conjuntamente com outros intervenientes no processo.

De acordo com a informação prestada pelas próprias, as três psicólogas participam desse trabalho sempre que necessário, uma vez que este se enquadra nas avaliações técnicas referidas, havendo mesmo referência explícita à participação na elaboração do mesmo pela psicóloga que trabalha nos SPO da escola A.

Desta avaliação, em ambas as escolas, fica subentendido que quando se conclui que as dificuldades apresentadas pelos alunos são consideradas de carácter permanente e que interferem significativamente nas suas aprendizagens, o relatório técnico-pedagógico contém expressas as razões que determinam as necessidades educativas especiais do aluno e a sua tipologia no que se refere à saúde, doença ou incapacidade.

Nos casos em que as dificuldades apresentadas pelos alunos são de outra natureza, o psicólogo tem a tarefa de, com a educação especial, encaminhar os alunos para os apoios disponibilizados pela escola que melhor se adequem a cada situação. Sobre este encaminhamento, ficou omisso se o mesmo é feito e como é feito.

Sempre que se verifique que se trata de um caso que carece dos serviços da educação especial, depois do relatório técnico-pedagógico aprovado pelo órgão de gestão da escola, está prevista a elaboração do PEI, na qual o psicólogo deve participar, sempre que tal se considere necessário. Relativamente a este trabalho também fica claro que as psicólogas colaboram em ambas as escolas.

Constatamos, assim, que o trabalho realizado pelas psicólogas relacionado com os procedimentos decorrente da referenciação de alunos com dificuldade, ao abrigo do Artigo 5.º do Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, talvez seja aquele que se desenvolve de forma

mais semelhante nas duas escolas, apesar de na escola A todos os casos serem primeiro debatidos nas reuniões mensais onde estão presentes todos os técnicos, e só depois a equipa estipulada para o fazer passar à avaliação do caso.

Quanto à elaboração do relatório circunstanciado de acompanhamento do PEI dos alunos conjuntamente com os outros intervenientes, a ser feita de acordo com os pontos 3, 4, e 5 do Artigo 13º do Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, está implícito que na escola A este trabalho é realizado, pois nesta escola as psicólogas, para além de trabalharem em colaboração estreita com os professores de educação especial, como já foi referido atrás, fazem questão de estar presentes nos conselhos de turma em que estes alunos estão inserido para troca de informação sobre os mesmos e reajustes de estratégias quando isso é necessário, aspetos que fazem parte do acompanhamento do PEI do aluno e que devem constar do respetivo relatório.

No caso da escola B, a psicóloga não vai aos conselhos de turma por iniciativa própria, mas apenas quando solicitada, tal como nos informaram alguns diretores de turma e professoras de educação especial. Por exemplo a diretora de turma da aluna D refere "A psicóloga, neste caso, não se pode considerar que faz parte da equipa, ela não trabalha com esta aluna nem com o conselho de turma". Também o diretor de turma da aluna H salientou: " …a psicóloga nunca teve nos conselhos de turma para qualquer colaboração, mas deveria fazê-lo até para todos estarmos a par da situação".

Nesta escola, escola B, ficou patente que a atividade da psicóloga restringe-se à colaboração com as professoras de educação especial e um ou outro elemento dos conselhos de turma ou diretor de turma, mas de forma individualizada.

As tarefas atrás referidas implicam, num primeiro momento, a avaliação técnica dos alunos, referida pelas psicólogas, e acompanhamento dessa avaliação referido como necessário pela diretora e subdiretora entrevistadas, pois só desta forma poderão colaborar nos relatórios de acompanhamento ao PEI, que, de acordo com a lei, terá de ser elaborado no final do ano letivo.

Qualquer destas tarefas pressupõe trabalho de equipa. Pelo que é oportuno referir que a necessidade do psicólogo participar nas equipas de trabalho é apontada por treze dos catorze diretores de turma por nós entrevistadas. No entanto, na escola A essa referência é apontada como necessária e concretizada, com exceção do que se passa na UAEM, e na escola B é percecionada como necessária, mas quase inexistente na prática.

O facto dos diretores de turma atribuírem relevância a esta colaboração do psicólogo não é de admirar. Como se sabe, ao diretor de turma compete gerir o processo dos alunos que a compõem e ser porta-voz dos problemas com que aí se depara, bem como das estratégias previstas para os resolver, o que contribui para que esteja sensibilizado para o trabalho de equipa e para a mobilização de saberes de áreas diferenciadas dentro desta, nomeadamente da área da psicologia, quando se trata de alunos como limitações mais significativas.

Em síntese, as maiores dissonâncias encontradas entre as tarefas desenvolvidas pelas psicólogas e o previsto no Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, na escola B aparentemente dizem respeito à falta de acompanhamento da avaliação dos alunos, em interação com os outros intervenientes nos respetivos processos particularmente participando das reuniões de conselho de turma, e na escola A o apoio específico aos alunos que frequentam UAEM, que neste caso fica a dever-se às prioridades estabelecidas ainda antes da colocação da psicóloga proveniente do CRI, que só se efetuou em janeiro.

Porém, a partir da discrição da prática das funções e tarefas desenvolvidas pelas psicólogas em cada uma das escolas, verificam-se diferenças acentuadas na atitude da psicóloga que trabalha na escola B perante as mesmas e no modo como as desenvolve, comparativamente com as psicólogas a trabalhar na escola A. Até mesmo se nos cingirmos apenas à psicóloga colocada nesta última por igual procedimento, protocolo com um CRI, e com um horário incompleto, semelhante.

Enquanto na escola B a psicóloga só vai aos conselhos de turma enquanto solicitada, a sua homóloga da escola A tenta ir a todos os conselhos de turma onde se encontram os alunos que fazem parte da sua lista, fazendo questão de estar presente sempre que se tomam decisões importantes sobre esses alunos.

Na escola B, a psicóloga coloca a ênfase no trabalho burocrático, mas na escola A o realce vai para o contacto direto com os alunos, embora poucos beneficiem de apoio semanal, dado de forma sistemático, contactos com os professores que fazem parte dos conselhos de turma e com os pais.

Para além do que está estipulado explicitamente no Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, quanto às tarefas em que o psicólogo deve colaborar, os nossos entrevistados referiram-se a outras, algumas delas implícitas ao acompanhamento destes alunos, outras que devido às características peculiares de cada aluno com DID que têm CEI, poderão contribuir para um desenvolvimento mais harmonioso e assim facilitar a sua inclusão na escola e na

comunidade, não só no momento presente mas também perspetivando a sua transição para a vida pós-escolar.

Uma dessas tarefas prende-se com a colaboração do psicólogo com a equipa de trabalho nos momentos de tomada de decisões relevantes, tais como a definição do CEI e do PIT, o que deverá decorrer de uma avaliação muito clara do potencial do aluno e do contexto em que vai desenvolver as atividades relacionadas com este último. Esta é outra dissonância encontrada entre escolas. Na escola A este trabalho vai sendo preparado sequencialmente nos conselhos de turma em paralelo com alguns contactos externos, feitos pelas psicólogas e os professores de educação especial, enquanto na escola B a ausência da psicóloga dos conselhos de turma e de um acompanhamento da avaliação dos alunos, em termos do seu potencial, limita desde logo uma possível colaboração com conhecimento real de cada caso.

A título de exemplo, sobre este assunto, uma encarregada de educação referiu:

> Só quero dizer que nesta escola não se dá conta que tenham serviços de psicologia. O G já foi a uma entrevista com uma psicóloga por causa do PIT, mas foi fazê-la numa CERCI, mas eu acho que deveria ter sido feita aqui.

Outra dissonância a apontar está relacionada com o desenvolvimento de competências específicas nos alunos, considerado atualmente como benéfico para a inclusão de todos os que apresentam problemáticas complexas.

A psicóloga a trabalhar na escola B refere que a escola tal como se encontra não permite criar o *setting* adequado, e que para tal as escolas teriam de se reorganizar. No seu entender, o psicólogo para desenvolver uma atividade sistemática junto dos alunos com DID precisava de estar a tempo inteiro na escola para poder fazer "um apoio muito mais alargado e abrangeria mais alunos, com um trabalho muito mais estruturado e adaptado às necessidades de cada um". Ainda sobre este trabalho sistemático com os alunos, a mesma psicóloga acrescenta:

> Teria de haver uma alteração da estrutura escolar para que pudesse comportar um técnico de psicologia, que não pode trabalhar sem quaisquer condições. Mas aí teria de haver condições prévias para que o psicólogo consiga fazer o seu trabalho. Nas escolas, com as condições que há nem sequer é possível. Teria de haver uma série de adaptações, mas qualquer das maneiras o trabalho seria muito mais estruturado e adequado a cada situação, mas tinha de haver uma estrutura que a escola não tem.

No entanto, como referimos em páginas anteriores, a psicóloga proveniente do CRI, a trabalhar na escola A, salienta que para dar resposta a esta vertente são apenas necessários recursos humanos, porque para ela não importa o espaço físico, com uma bola ou pouco mais, é possível iniciar a dinâmica pretendida de modo a proceder à estimulação dos alunos na área a desenvolver. Isto para os alunos com DID que têm CEI e não frequentam a UAEM.

De acrescentar que em termos de espaços e conservação dos mesmos as escolas são muito idênticas, assim como os horários de funcionalmente. A diferença que merece registo é que tal como referimos na sua caracterização, a escola A dispõe de pavilhão gimnodesportivo e a escola B dispõe apenas de espaços ao ar livre para a prática das atividades de educação física.

Esta dissonância nas posições assumidas perante a mesma questão remete-nos para o campo das atitudes e adequação do perfil do psicólogo, relativamente ao trabalho que terá de desenvolver com vista a contribuir para a inclusão dos alunos com DID que têm CEI de acordo com os princípios norteadores do processo. Pois de nada valerá a pena haver escolas bem apetrechadas e com quadros técnicos alargados se as pessoas colocadas nos mesmos continuarem a fazer a atribuição causal da falta de respostas a fatores de ordem externa.

Não queremos de forma alguma fazer querer que os recursos humanos e materiais são dispensáveis neste processo. No entanto, trabalhar em prol da inclusão é também uma questão de atitude e de acreditar que cada um pode sempre contribuir de alguma forma para que todos se desenvolvam num quadro de aceitação e respeito pela diferença, revindicando, ao mesmo tempo, aquilo que lhe parece adequado.

Em consonância com este nosso ponto de vista, é de salientar parte da reflexão final proferida por uma das assistente operacional a trabalhar na UAEM da escola A, que consta do seguinte:

> Quero ainda dizer que sei que há muita coisa ainda a fazer para que todos se possam sentir bem com os outros, independentemente das suas capacidades ou limitações, e que por norma as pessoas pensam muito negativamente sobre isso. Eu não sou assim, apesar do que falta fazer para termos uma sociedade melhor, é preciso ter pensamentos positivos e cada um de nós dar o contributo que está ao seu alcance.

De acordo com diferentes passagens das entrevistas, inferimos que as dissonâncias que vimos a referir estão, em parte, relacionadas com o perfil das psicólogas, sobre o qual se pronunciaram doze dos entrevistados.

De salientar que na escola B, oito entre os doze dos entrevistados referiram que é necessário que o psicólogo tenha um perfil adequado para trabalhar em psicologia escolar, o que constitui uma das condições para a inclusão dos alunos com DID e com CEI. Como características desse perfil, os entrevistados referiram a necessidade de um psicólogo ativo, que colabore com os conselhos de turma, acompanhe os alunos e que sobretudo não restrinja a sua atividade aos aspetos burocráticos, fechado num gabinete.

Esta opinião surge entre diferentes naipes de entrevistados: subdiretora da escola, duas professoras de educação especial, quatro diretores de turma e uma encarregada de educação.

Para que isso aconteça a subdiretora é de opinião que "… ou na retaguarda ou na vanguarda terá de haver a colaboração de um psicólogo, mas com um papel ativo".

As professoras de educação especial colocam também a ênfase na ausência da psicóloga no trabalho de equipa assim como o quase total envolvimento desta no trabalho burocrático. Apesar de reconhecerem que esta profissional a trabalhar na escola não dispõe de horário completo.

A primeira professora de educação especial a ser entrevistada, sobre o assunto, salientou:

> Pensando no saber e experiência que os psicólogos têm ou deverão ter, deverão ser eles a sensibilizar os professores e os outros elementos mais resistentes a desenvolverem estratégias de inclusão ou mesmo a dar-lhes alguma orientação, porque por vezes as pessoas também não sabem por onde começar. Talvez o psicólogo nesses casos consiga transmitir a mensagem da inclusão de outra forma, que tenha outras estratégias e mesmo outras formas de atuar junto dos professores que se encontrem a fazer barreira à promoção da escola inclusiva, mas isso já tem a ver com o perfil do psicólogo, trabalhar em prol da equipa.

Outra professora referiu: "…o psicólogo terá de ter um perfil adequado para trabalhar em psicologia escolar no verdadeiro sentido do termo, estar disponível para continuar a estudar, investigar, atualizar-se, tendo por pano de fundo o contexto onde trabalha".

Parece-nos que estas passagens das entrevistas revelam a necessidade sentida na escola B de ter um psicólogo na equipa de trabalho, mas que tenha um perfil adequado para colaborar na mudança dos hábitos instalados, rumo à diferenciação de estratégias e atitude a ter perante os alunos que apresentam maiores dificuldades, de modo a que possam aprender todos juntos.

Sobre a mesma psicóloga (escola B) foi também referido como inconveniente o facto de a psicóloga não ser da área educacional, e reafirmado que se prende muito ao estudo dos

relatórios que vêm de fora, ao mesmo tempo que colabora com a educação especial numa ou outra avaliação de alunos, na escola. "Não passa para o terreno alargado que é uma escola enquanto espaço educativo", diz uma destas professoras de educação especial, que adianta "Não me parece que este perfil profissional sirva a inclusão, embora a psicóloga seja cá colocada por um CRI, o que é estranho. O tempo é pouco, mas algumas falhas também estão relacionadas com a qualidade e organização e deste recurso".

Outro relato relacionado com o perfil do psicólogo vem de outro diretor de turma que quando questionado sobre os recursos que lhe parecem mais relevantes para por em prática a inclusão, tal como a definiu, salientou: "Precisávamos de um psicólogo mais ativo, a trabalhar junto dos professores e das famílias".

Relativamente aos encarregados de educação, temos a salientar as concordâncias de que a presença da psicóloga a trabalhar na escola não se fez sentir no processo educativo dos seus educando, que a inexistência de um número adequado de psicólogos na escola condiciona a inclusão, que este e outros recursos quando adequados às problemáticas de cada aluno constituem uma condição essencial para a facilitação do processo de inclusão de alunos com DID.

Ainda relacionado com o perfil do psicólogo, um dos encarregados de educação na sua reflexão final salientou: "…isto dos psicólogos é como com os professores e outros técnicos, têm de estar preparados e sensibilizados para compreender os miúdos porque eles são todos diferentes, porque senão não vale a pena fazerem que fazem".

Na escola A o perfil do psicólogo foi referido pela positiva, por quatro elementos da investigação, tomando por referência as práticas observadas em contexto.

Um diretor de turma, sobre o possível acompanhamento psicopedagógico de uma aluna transferida na semana anterior à recolha de dados, referiu o seguinte:

> Caso houvesse mais disponibilidade de horas de psicologia, teria sido benéfico para a J usufruir de apoio direto da psicóloga, atendendo ao método que a nossa psicóloga usa, e acho que as psicólogas devem ter todos esse método, conhecendo a psicóloga que cá temos, acho que era mesmo uma mais-valia. A forma de estar, de desempenhar, de trabalhar com os miúdos, pelas situações que me têm passado pelas mãos e que tenho tido a necessidade de recorrer a ela, acho que era de todo importante.

Neste excerto está implícito que o perfil da psicóloga a trabalhar nos SPO, a quem vários elementos de investigação se referem como a "nossa psicóloga" corresponde ao que

este e outros entrevistados na mesma escola consideram adequado. Esta é mais uma dissonância a registar entre escolas.

Sobre o vínculo do psicólogo com a escola onde trabalha, é de destacar que existe total unanimidade entre todos os entrevistados que se pronunciaram sobre a questão, sendo a opinião geral que este deverá manter um vínculo de continuidade, à semelhança do que é suposto para os professores. Estas opiniões surgem devidamente fundamentadas, tendo algumas dessas fundamentações sido apresentadas em páginas anteriores. Tendo mesmo alguns dos nosso entrevistados se manifestado contra a colocação dos psicólogos nas escolas através dos protocolos com os CRI e a favor do modelo dos SPO, que não chegou a ser generalizado. "Sou totalmente a favor dos SPO tal como foram criados. Estes protocolos não são nada vantajosos", diz uma professora de educação especial a trabalhar na escola B. Um diretor de turma a trabalhar na escola A refere:

> O que eu acho é que a ajuda do psicólogo é sempre bem-vinda. Contudo, os alunos que pertencem ao psicólogo do CRI, pelo facto de ser um contrato anual, implica não haver uma continuidade no seguimento da criança. Todas as vezes que muda o psicólogo implica fazer uma avaliação, tomar conhecimento do caso, etc. Quando está já a começar a criar ali um certo envolvimento, o vínculo quebra-se. Por outro lado, haver as parcerias com as instituições que colocam psicólogos não é bom. Com o vínculo continuado as possibilidades de sucesso são muito mais.

Sobre a coordenação do trabalho do psicólogo na escola pronunciaram-se vinte e nove entrevistados, sendo que um não tem opinião formada. Entre as opiniões expressas pelos outros vinte e oito encontramos dez a favor da coordenação pelo diretor da escola e dez a favor da mesma feita pelo próprio psicólogo. As restantes opiniões aparecem dispersas, quatro a favor de uma coordenação conjunta por um psicólogo e um professor de educação especial, duas a favor de uma coordenação intermédia no âmbito do Ministério da Educação e Ciência e uma em defesa da coordenação por um professor de educação especial.

Relativamente a este tema, verifica-se uma pequena discrepância entre escolas. Aparentemente também derivado à experiência vivenciada no dia-a-dia sobre a forma de atuar das psicólogas.

Na escola A, sete entrevistados fundamentaram a sua defesa da coordenação pelo próprio psicólogo, baseando-se no que é a prática da escola e salientando que a mesma tem funcionada muito bem, e três manifestaram-se a favor da coordenação pela diretor, por ser este que deverá ter uma visão abrangente dos recursos e necessidades existentes e fazer com que os mesmos funcionem da forma mais ajustada possível.

Na escola B, seis entrevistado manifestaram-se a favor da coordenação pelo diretor da escola, pelas razões anteriormente referidas, e quatro a favor da coordenação pelo próprio psicólogo, salvaguardando que o psicólogo deverá permanecer na escola para que possa conhecer devidamente a realidade onde trabalha. O facto de nesta escola haver um número maior de elementos a favor da coordenação pelo diretor, depreendemos, mais uma vez, que se fica a dever à prática observada no dia-a-dia, que até aqui tem sido a psicóloga a gerir o seu próprio trabalho, experiência referida como pouco eficaz por vários entrevistados.

Dento do tema, mereceu-nos atenção particular os dois depoimentos que refere uma coordenação no âmbito das estruturas intermédias do Ministério da Educação e Ciência. Um dele é proveniente da psicóloga a trabalhar nos SPO da escola A e outro de um diretor de turma pertencente à escola B.

A fundamentação apresentada prende-se, entre outras razões, com a necessidade dos psicólogos contactarem com os seus pares, o que nos parece relevante para evitar a entropia no que diz respeito ao crescimento profissional do sector, pois na escola os psicólogos encontram-se isolados a este nível.

Para este diretor de turma, o psicólogo deve estar ligado à escola, mas também à comunidade e dentro desta aos centros de saúde e outros. Nesta linha de entendimento salienta o seguinte:

> Penso que terá que haver uma junção de órgãos externos e internos porque é necessário que o psicólogo não esteja só limitado à escola. Quem pode fazer essa coordenação? Talvez uma coordenação concelhia, haver alguma diretriz do Ministério da Educação nesse sentido. Eu acho que o psicólogo tem de estar envolvido na escola onde trabalha e no agrupamento, sem dúvida, mas isso tem de haver uma equipa concelhia ou distrital que possa fazer depois uma coordenação dos serviços na especialidade. Porque o psicólogo não pode ficar fechado na escola, tem de interagir com os seus pares.

Esta necessidade de troca de experiências entre pares encontra-se bem patente no discurso da psicóloga a trabalhar nos SPO da escola A, ao qual já fizemos alusão em páginas anteriores, e que agora reforçamos com a seguinte passagem:

> Era essencial que houvesse de cima uma supervisão e uma orientação e uma ajuda com que pudéssemos contar quando temos qualquer dúvida, alguém a quem nós pudéssemos ligar como fizemos muitos anos. Qualquer dúvida que se tinha no terreno nós telefonávamos e havia alguém, uma cara, uma pessoa, a quem nós perguntávamos, olha passa-se isto, o que é que nós podemos fazer. Tínhamos as reuniões de coordenação que passavam primeiro pela DREL onde estávamos lá um dia inteiro a receber informações e depois reuníamos cá em baixo obrigatoriamente com as colegas.

Esta psicóloga referiu que apesar de já não existir este recurso, ela e as colegas da área pedagógica a que pertence, reúnem informalmente todos os meses, por ser essa a forma que encontraram para partilha de preocupações e saberes profissionais que vão adquirindo.

Em síntese e retomando o objetivo deste estudo, que funções e tarefas deveriam os psicólogos desenvolver para que o processo de inclusão dos alunos com DID que têm CEI pudesse ser o adequado, tendo em conta a perspetiva dos atores intervenientes no mesmo? É de destacar que o previsto no Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, neste âmbito, se revela insuficiente para que a colaboração destes profissionais constitua uma mais-valia significativa na referida adequação.

Neste documento, apenas surgem de forma explícita, quatro funções ou tarefas a serem desempenhadas pelo psicólogo com alunos referenciados ou já identificados como tendo NEE, que poderão estar, ou não, relacionadas diretamente com os alunos com DID e que têm CEI a frequentar o ensino regular:

A primeira diz respeito à elaboração, com a educação especial, de um relatório técnico-pedagógico conjunto com outros intervenientes no processo, na sequência dos procedimentos de referenciação e avaliação de alunos que apresentam dificuldades acentuadas e que, por isso, se suspeite serem de carácter permanente; a segunda prende-se com a participação do psicólogo na elaboração do PEI do aluno, tendo em conta a avaliação feita anteriormente, sempre que tal se considere necessário; a terceira tarefa diz respeito à elaboração do relatório de acompanhamento do PEI dos alunos conjuntamente com os outros intervenientes; a quarta refere-se ao encaminhamento, com a educação especial, dos alunos, para os apoios disponibilizados pela escola que melhor se adequem à situação específica de cada um, de acordo com as dificuldades apresentadas, perante a avaliação de casos que se concluir não passarem a beneficiar de medidas da educação especial.

As funções e tarefas do psicólogo percecionadas pelos sujeitos de investigação como necessárias no processo dos alunos com DID que usufruem de CEI e frequentam o ensino regular vão muito para além das acima indicadas. Passamos a enumerar as mais referidas, sendo que parte das mesmas nem sempre são supridas, ou quando o são isso é feito com grandes limitações de tempo por parte do psicólogo. De salientar que grande maioria dos entrevistados considerou que a inexistência do número adequado de psicólogos nas escolas é uma condicionante ao processo de inclusão destes alunos.

Em síntese, resumimos as tarefas indicadas em três grupos diferentes: trabalho de equipa, envolvendo os outros elementos relacionados com o processo; a participação em protocolos com entidades exteriores à escola mas que possam servir de recursos para os alunos realizarem experiências de aprendizagem, visando o seu desenvolvimento; o trabalho direto com o aluno.

Sobre o trabalho de equipa salientamos a necessidade sentida pelos entrevistados no que se refere à participação do psicólogo nas reuniões de conselho de turma e outras, tais como reuniões com os professores de educação especial, terapeutas da fala, técnicos de motricidade, técnicos de saúde, e também com encarregados de educação, de modo a poderem acompanhar a avaliação dos alunos e participar das tomadas de decisão sobre o seu percurso educativo com conhecimento real de cada situação concreta e colaborar nas estratégias a ter em conta perante os avanços e recuos que possam surgir inesperadamente. Este trabalho de equipa, sobretudo ao nível da participação dos conselhos de turma é dos mais referidos como necessário para um melhor conhecimento e orientação do processo de cada aluno de forma diferenciada.

Foi mencionada a necessidade do psicólogo prestar acompanhamento ao nível psicopedagógico a quase todos estes alunos, feito numa perspetiva abrangente, mas com regularidade, para que o possa conhecer e proceda à orientação da família e outros elementos, de modo que a que todos possam lidar com as caraterísticas dos alunos e rentabilizar as suas capacidades, em harmonia com os pares, no contexto comunitário em que estão inseridos, entendendo-se, assim, que desta forma vai sendo feita a orientação escolar e vocacional de que precisam.

Ainda sobre o trabalho direto com os alunos, e relativamente aos casos mais complexos, que apresentam lacunas muito acentuadas em áreas pontuais, pondo em causa a sua interação com os outros, os nossos entrevistados referiram a necessidade do psicólogo desenvolver com os mesmos competências específicas no sentido destas lacunas serem ultrapassadas ou minimizadas. Trabalho que pressupõe a elaboração de um plano de ação a ser desenvolvido sistematicamente, ao longo de um período de tempo, de modo a que se obtenha o resultado esperado.

Sobre os alunos com DID que têm CEI foi também dada ênfase à necessidade do psicólogo, ao serviço da escola, estabelecer interações com diferentes setores da comunidade envolvente, entre eles os relacionados com a saúde, mas também com empresas e serviços que

possam servir alguns objetivos traçados para estes alunos quando chegam à idade de terem um PIT.

Estes protocolos com vista à aquisição de experiências que os prepare para a vida pós-escolar são muito referidos como uma necessidade para os alunos e um processo no qual o psicólogo deverá estar envolvido.

Entre os nossos entrevistados, alguns consideram que o psicólogo é o profissional mais indicado para estabelecer esses contactos devido aos conhecimentos e à experiência que terá na orientação de alunos relativamente à transição de contextos educativos, tendo em conta o respetivo perfil psicólogico dos mesmos, às exigências do novo meio e às mais-valias que o aluno poderá reter das experiências que aí irá realizar.

Como já referimos anteriormente, para além do trabalho de avaliação inicial, de análise e de elaboração de documentos em parceria com a educação especial e outros elementos se for caso disso, a lei é omissa em muitos dos aspetos referidos pelos nossos entrevistados, sendo de destacar o trabalho com o aluno, apoio psicopedagógico e desenvolvimento de competências específicas, trabalho colaborativo na equipa responsável pelo processo e ainda sobre o papel ativo que o psicólogo deve ter nos momento de decisões que põem em causa a vida pós-laboral do aluno, tais como a definição e elaboração do CEI e do PIT e respetivo acompanhamento.

Depois desta síntese relativamente a alguns aspetos relevantes percecionados pelos sujeitos entrevistados sobre as funções e as tarefas que o psicólogo deve desempenhar no processo educativo dos alunos com DID que têm CEI a frequentar o ensino regular, as quais vão para além do que está expresso em lei, mas referidas como necessárias, e que sempre que possível foram realizados numa das escolas onde decorram os trabalhos (escola A), passamos às principais conclusões a que chegámos com a nossa investigação.

CONCLUSÕES

Antes de iniciarmos a apresentação das conclusões a que chegámos após a realização do presente trabalho, devemos recordar que se trata de uma investigação baseada no estudo de caso e desenvolvida de acordo com o paradigma qualitativo, pelo que as inferências feitas dizem apenas respeito aos casos estudados, inseridos cada um deles numa Escola de 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico, situadas em extremos opostos num concelho da periferia de Lisboa. Assim, o percurso da presente investigação poderá ser replicado em contextos diferentes ou similares, mas os resultados agora obtidos não deverão ser generalizados.

Tal como refere Yin (2010), no estudo de caso não existe amostragem, pelo que as generalizações dos resultados obtidos só poderão ser feitas depois de várias replicações do estudo. No entanto, tal não impede que o investigador, a partir dos resultados obtidos, se possa posicionar de modo a provocar a reflexão sobre os temas abordados, fazer sugestões no sentido de melhorar as práticas com que se deparou e levantar pistas ou hipóteses para novas investigações.

Após esta curta reflexão sobre alguns aspetos do modelo de investigação adotado, passamos a destacar as principais conclusões a que chegámos.

O desenvolvimento entre pares, dos alunos com dificuldades acentuadas, como sejam os que apresentam DID que têm CEI, conjuntamente como a aceitação das diferenças e igualdade de direitos, em complementaridade, merecem a total concordância dos sujeitos de investigação ao definirem do conceito de inclusão.

No entanto, entre a definição do conceito e a prática preconizada, verifica-se que ainda existe grande discrepância, basta para tal observarmos as componentes dos currículos dos alunos com DID que têm CEI, e que serviram de núcleo a esta investigação, que os coloca grande parte do tempo com atividades fora do contexto das turmas a que pertencem. Entre os alunos identificados nestas condições, dez na escola A que não frequentam a UAEM e os oito da escola B, só um aluno da escola A, a frequentar o 5º ano, acompanha a turma em todas as disciplinas.

Verificámos, assim, que atualmente, no caso particular das crianças e jovens com DID que têm CEI, nas duas escolas estudadas, a permanência na turma é parcial. Na prática, são feitos ajustes para que a sua presença seja possível, existindo uma preocupação direcionada e individualizada, na maioria das vezes com um grau elevado de elaboração processual.

Com muita antecedência é-lhes formalizado um programa educativo individual, independentemente do que venha a ser o projeto de trabalho da turma a que a criança pertence. Esta prática tem por fundamento o respeito pela diferença. Porém, a mesma corresponde a uma descriminação negativa. Em nome da proteção da pessoa com dificuldades de desenvolvimento, a inserção da criança na sala de aula é condicionada e parcial, fazendo a cada momento ressaltar as suas limitações individuais. Este facto torna-se ainda mais notório e marcante para a criança quando, em determinados tempos letivos é obrigada a separar-se dos pares para em contexto restrito ir receber os apoios previstos no seu PEI. Estes apoios, por vezes, têm designações beneméritas como atividades da vida diária, matemática para a autonomia, entre outros. Estes desenhos curriculares, traçados a nível interno da escola, nem sempre são decididos em equipa multidisciplinar e têm a particularidade de privar a criança de, conjuntamente com os seus pares, fazer as aprendizagens ao seu alcance.

Já Porter (1997), ao referir-se às crianças com NEE, sublinha a necessidade de se encontrar uma outra forma de lidar com as diferenças sem recurso a programas rígidos e pré-determinados. Trata-se de uma opinião consonante com a de Merelo (2002), quando salienta que o trabalho a ser desenvolvido não deverá basear-se em planos individuais devidamente estruturados na perspetiva do aluno, elaborados com base em diagnósticos, mais ou menos complexos.

As tarefas a desenvolver por estes alunos deverão ser planificadas de acordo com o trabalho a desenvolver na turma a que pertencem, recorrendo à diferenciação necessária, imposta pelas limitações, mas de modo a que os alunos se sintam inseridos no grupo. No entanto, o processo carece de sensibilização e vontade dos professores para que com algum apoio de retaguarda o possam por em prática com sucesso. Como referiu uma nossa entrevistada: "se os professores não estão sensibilizados e preparados para envolver todos os alunos no mesmo trabalho acabam por contribuir para a separação".

Nas duas escolas estudadas, as várias condicionantes apontadas ao processo de inclusão são de origem externa. A inexistência de um número adequado de psicólogos nas escolas é o fator mais referido. Tendo-se pronunciado trinta e três sujeitos de investigação no total de trinta seis, o que corresponde a 92% dos sujeitos de investigação.

À falta de psicólogos nas escolas referida pela esmagadora maioria dos entrevistados é de associar a perceção de todos eles de que o vínculo permanente do psicólogo à escola onde trabalha constitui uma mais-valia para o sucesso do trabalho que terá de desenvolver em

contexto, devido ao conhecimento que vai acumulando do mesmo, o que é visto como um facilitador do acompanhamento dos processos dos alunos, dos próprios alunos em termos psicopedagógicos, assim como nas tomadas de decisão onde deve colaborar, bem como na confiança que os restantes elementos da comunidade educativa nele vão depositando.

De forma explícita e implícita, no discurso dos entrevistados ficou patente que o psicólogo terá de ter um perfil adequado às funções e tarefas a desenvolver.

Ainda sobre as condicionantes da inclusão, em cada escola, é de referir que na Escola A o uso da UAEM como sala de aula, onde os alunos afetos à mesma desenvolvem quase todas as atividades, em vez da mesma funcionar como recurso para apoios especializados, é visto pelas profissionais que ali trabalham como uma condicionante à inclusão. Por outro lado, a falta da colaboração da psicóloga no atendimento a estes alunos, quer do ponto de vista da colaboração com os profissionais, quer no apoio direto, é outro aspeto referenciado.

Na escola B destacamos a ausência de cultura colaborativa, onde se sente a falta da presença da psicóloga nas reuniões onde se tomam decisões importantes relativamente aos alunos com DID que têm CEI, para a partir da troca de informação poder dar um contributo mais direto e objetivo na adequação das medidas a serem tomadas e nas estratégias a serem seguidas com os alunos.

Com a exceção do que se passa com os alunos que frequentam a UAEM na escola A, que abriu no ano letivo em que decorreu a recolha de dados de investigação, as diferenças encontradas, quanto à cultura organizacional, poderão, eventualmente, ser atribuídas a algumas características de cada escola relacionadas com recursos humanos.

O facto de haver SPO na escola A poderá constituir um dos elementos diferenciadores relativamente à mesma, assim como a longa permanência da equipa diretiva, que já ocupa o cargo acerca de quinze anos.

De recordar que na Escola B a presente direção havia tomado posse quatro meses antes do início da nossa investigação e que nesta escola nunca houve SPO.

A falta de cultura colaborativa apontada na Escola B, que aliás, é refletida no seu PEE como uma falha a colmatar pela direção recentemente empossada, constitui o diferenciador, que a adicionar a outras informações recolhidas relativamente à ausência do trabalho de equipa, nos impele a concluir que a colaboração na escola A é já uma prática de tal modo instituída, facilmente percecionada logo na abordagem do primeiro tema pela ausência de referência à mesma.

Na abordagem qualitativa, como diz Bardin (2009), quando estamos a fazer inferências, a ausência de uma referência pode constituir uma situação tanto ou mais relevante do que a aparição de várias referências ao mesmo assunto.

Dentro do tema inclusão foi possível constatar que de modo geral, os alunos que apresentam uma atitude mais positiva perante a escola são aqueles cujos encarregados de educação também são referidos como mais colaborativos nos respetivos processos educativos, nas duas escolas.

Depois de procedermos à análise das funções e tarefas desempenhadas pelas psicólogas nos processos educativos dos alunos com DID que têm CEI, tendo em conta o estipulado no Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, constatamos que na escola A a principal discrepância diz respeito à falta da participação da psicóloga na UAEM, justificada por vários elementos pela falta de horas para tal, devido a encontrar-se a prestar apoio a outros alunos da escola que apesar de beneficiarem de medidas da educação especial se encontram no ensino regular.

No entanto, segundo a lei, os alunos que frequentam as UAEM devem ter assegurados os apoios especializados, incluindo o da psicologia, sendo omisso no Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, o acompanhamento psicopedagógico aos restantes alunos que de alguma forma beneficiam do mesmo. Assim, o que está em causa, relativamente ao que se passa na UAEM, é a prioridade estabelecida a nível da escola, que de acordo com a lei atual deveria ter sido dada aqueles alunos no que se refere ao apoio psicopedagógico direto, independentemente das necessidades dos outros que também beneficiam de medidas da educação especial.

Aliás, o Decreto-Lei acima referido é demasiado sucinto quanto às funções e tarefas a serem desenvolvidas pelo psicólogo, principalmente para os alunos que frequentam o ensino regular, incluindo os que apresentam DID e têm CEI, tendo em conta todos os procedimentos a serem seguidos ao longo do seu percurso escolar.

De acordo com os resultados obtidos, verificamos que algumas tarefas consideradas imprescindíveis por parte dos nossos entrevistados não constam do mesmo. Tais tarefas são postas em prática na escola A como se de uma imposição legal se tratasse. As mesmas decorrem da metodologia de trabalho adotada nas equipas de trabalho e da cultura colaborativa que já está instituída.

Quanto à escola B, a participação da psicóloga, embora com limitações de tempo e de interação com outros elementos, acaba por se cingir, de forma muito sucinta ao que se encontra explícito no Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, isto é, colaborar com o grupo de educação especial no trabalho relacionado com as referenciações, relatório técnico-pedagógico daí decorrente e análise e assinatura de alguns documentos, tais como o relatório circunstanciado de acompanhamento ao PEI. Pontualmente, realiza alguma avaliação psicológica a alunos que não se podem deslocar fora da escola, por falta de condições das famílias, fazendo também pontualmente um ou outro acompanhamento psicopedagógico a alunos. Pelo que revelam os dados de investigação, tudo isto é feito muito ao nível de gabinete, sem uma partilha alargada na equipa de trabalho que lida com os respetivos processos.

Na escola A, as psicólogas para além do expressamente definido em lei, que é a participação nas referenciações dos alunos, e participação nos relatórios técnico-pedagógicos daí decorrentes, participação na elaboração dos PEI, quando for caso disso, acompanham a avaliação dos alunos e participam no relatório circunstanciado de acompanhamento ao PEI, estão presentes nos conselhos de turma onde os alunos com DID que têm CEI se encontram inseridos, participam das decisões a serem tomadas sobre os mesmos, nomeadamente sobre o CEI e o PIT, reúnem com as famílias, desenvolvem esforços para o estabelecimento de protocolos com a comunidade de modo a que os alunos possam desenvolver competências que os prepare para a vida pós-escolar. Procedem também ao acompanhamento psicopedagógico destes alunos sempre que tal se revele uma necessidade imediata, embora no momento da recolha de dados não existissem alunos com DID que têm CEI a receber este tipo de acompanhamento de forma sistemática.

Constatámos, assim, que de acordo com o que é feito na escola A e tendo em conta as funções e tarefas apontadas por grande parte dos nossos entrevistados, o Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, não cobre as necessidades sentidas nas escolas quanto às funções e tarefas que o psicólogo deve desempenhar no processo educativos destes alunos.

Em síntese, tendo em conta a informação analisada, as funções e tarefas que consta no Decreto-Lei em questão, deveriam ser mais explícitas e ampliadas.

Por exemplo, sobre o contributo do psicólogo no desenvolvimento de competências específicas visando a promoção da inclusão destes alunos defendido por Denham et. al. (2007), nada consta na lei.

No entanto, verificámos que o mesmo é percecionado em ambas as escolas como necessário e que na escola A só não está a ser feito por falta de disponibilidade dos profissionais, sendo de salientar que este tipo de tarefa já foi realizado com sucesso na escola, há dois anos atrás, em que a psicóloga que trabalha nos SPO desenvolveu um plano de trabalho no qual envolvia alunos com CEI interagindo com colegas que não usufruíam dessa medida, visando a confiança em si próprio, autoestima, concentração, memória e promoção das relações interpessoais. Estes planos foram interrompidos devido ao acréscimo de trabalho com que a psicóloga se deparou com o aparecimento de outros projetos na escola, entre eles o Gabinete de Atendimento ao Aluno.

Por último, uma vez que nos foi oportuno analisar também os dispositivos legais pelos quais se orientam os SPO, é de referir que enquanto à luz das competências do psicólogo definidas no Decreto-Lei n.º190/91, de 17 de maio, caso houvesse disponibilidade de horário, o psicólogo poderia desenvolver este tipo de trabalho no âmbito do apoio psicopedagógico, constatamos que de acordo com a legislação atual de enquadramento às NEE, Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, não é claro que tal apoio possa ser planificado e concedido pelo psicólogo, pois o reforço e desenvolvimento de competências específicas a que se refere a alínea d) do ponto 1 do artigo 17.º, do referido Decreto-Lei, aponta para que estas tarefas sejam desenvolvidas pelos professores de educação especial. No entanto, tal como foi possível constatar na nossa investigação, estes professores são os primeiros a considerar que existem áreas específicas do desenvolvimento que devem ser trabalhadas diretamente pelo psicólogo, por não se sentirem preparados para tal, nomeadamente na área das competências sociais relacionadas com a interação com os outros, quando estas são muito desadequadas.

Por tudo o que atrás reportamos, concluímos que nos dois casos estudados o papel do psicólogo é considerado relevante na inclusão das crianças e jovens com DID que têm CEI em contexto escolar, devido a sua especialização lhe permitir colaborar com os outros elementos envolvidos nos respetivos processos educativos, assim como no trabalho direto com os alunos que apresentam problemáticas mais complexas no âmbito das aprendizagens cognitivas e de interação social. Trabalho que dentro do possível deverá ser feito conjuntamente com os pares, de modo a que todos se sintam incluídos e rentabilizem as suas capacidades em clima de interação.

Também em geral, a psicologia nas escolas onde decorreram os estudos é percecionada como uma mais-valia para pôr em prática a escola inclusiva, vista como uma

escola para todos, sendo apontados os recursos humanos e materiais como as principais condições a ter em conta para que tal pretensão seja perseguida. Entre tais recursos, os psicólogos são referidos como indispensáveis neste processo.

Nos dois contextos estudados, a presença dos psicólogos na escola onde trabalham, com vínculo permanente, que lhes permita a continuidade do trabalho, é considerada uma condição essencial para o sucesso da sua atividade no seio da comunidade escolar. O conhecimento que os psicólogos nestas condições vão acumulando, da população discedente e docente, bem como o seu entrosamento na dinâmica organizacional da escola e comunidade envolvente, é um precioso facilitador da sua atividade que muito poderá contribuir para a rentabilização dos trabalhos que terão de desenvolver no dia-a-dia, com diferentes atores. Esta é uma situação que deveria merecer a especial atenção dos responsáveis pela colocação de pessoal especializado nas escolas do Ensino Básico e Secundário.

Sem queremos fazer extrapolação dos resultados obtidos, por se tratar de um estudo de caso, é de referir que esta investigação nos permitiu a identificação clara sobre a diferença entre haver ou não SPO numa escola. A dinâmica colaborativa e as respostas encontradas na Escola A, onde existem os mesmos, são muito diferentes do que encontrámos na Escola B. Aliás, nesta última escola a falta de cultura colaborativa é um problema anteriormente identificado que consta do seu Projeto Educativo, sendo o trabalho do psicólogo na escola percecionado como necessário para colaborar na promoção dessa dinâmica, entre outras tarefas.

A falta de SPO, ou a sua presença, influencia também a confiança dos restantes profissionais que ali desenvolvem a sua atividade, quanto às respostas a dar relativamente aos problemas mais complexos com que se vão deparando, nomeadamente professores e diretores de escola.

Verificámos que na escola A existe uma relação de confiança e acreditação nos serviços desenvolvidos pela psicóloga que trabalha nos SPO, conquistada ao longo dos anos, que leva a Direção e outros elementos a acreditarem na autogestão do trabalho por ela desenvolvido, tendo esta profissional contribuído para a mudança de atitude de alguns elementos mais resistentes sobre aspetos relacionados com a aceitação das particularidades de alguns alunos, bem como para a mudança de atitude no que respeita à inclusão de alunos com NEE.

No entanto, na escola B, em que a experiência destes serviços se restringe ao trabalho de uma psicóloga ali colocada através de um CRI, a tempo parcial, não existe essa confiança, e embora até ao momento tenha sido dada a possibilidade da técnica gerir o seu próprio trabalho na escola, a coordenação da atividade dos serviços de psicologia é vista como uma tarefa que deve passar a ser da competência da direção das Escolas. Aliás a autogestão deste trabalho é nesta escola referido como limitativo na dinâmica deste serviço.

O que acabamos de referir tem a ver com ausência de políticas educativas que possam servir a população escolar, aplicadas com critérios, de modo a que todas as escolas disponham dos recursos essenciais para que não haja descriminação entre as mesmas, sem deixar de respeitar as particularidades do contexto onde se inserem.

No estudo aprofundado de duas escolas, facilmente percebemos que a escola A se diferencia positivamente da escola B no que se refere ao atendimento a alunos, professores e outros elementos da comunidade, sendo que os SPO é um grande impulsionador dessa diferença. Aliás, apenas no setor onde a psicóloga dos SPO não desenvolve qualquer tarefa, que é UAEM, se sente o maior entrave às práticas inclusivas dos alunos que ali se encontram ligados. Tal facto leva-nos a inferir que a colocação dos psicólogos ao abrigo da Portaria n.º 1102/97, de 3 de novembro, não serve as reais necessidades das escolas no âmbito a que se destina, colaborar nos processos educativos dos alunos com NEE, particularmente nos casos mais complexos, como sejam os dos alunos com DID e que usufruem da medida CEI. Aliás, isso mesmo foi referido por alguns dos nossos entrevistados.

Após a conclusão em torno dos dados obtidos, passamos a referir algumas das limitações inerentes à presente investigação e alguns contributos da mesma, bem como à apresentação de pistas para novos estudos dentro da área abordada, e fazer algumas sugestões visando a alteração da situação atual relativamente à presença da psicologia nas escolas.

Como limitações apontamos as seguintes:

- A impossibilidade de entrevistar encarregados de educação na Escola A e de apenas termos conseguido quatro entrevistas entre os oito encarregados de educação da Escola B;

- Não ser possível proceder a generalizações dos resultados obtidos, o que se prende com a natureza do estudo;

- Impossibilidade de verificar se as metas dos PEE, relativas à melhoria das condições para a inclusão, nomeadamente na escola B, no que diz respeito à cultura colaborativa, vão ser

atingidas. Sobre esta última meta, devemos realçar que fomentar uma cultura colaborativa é um processo que demora tempo e requer grande empenho dos dinamizadores, de modo a envolver os restantes elementos, pois sabemos que nem todos os atores de um contexto educativo se encontram ma mesma fase de desenvolvimento profissional e pessoal que lhe permita facilmente mudar de perspetiva, pelo que nos processos de inovação é necessário contar com alguma resistência. Aliás, a resistência à mudança, rumo a uma perspetiva mais inclusiva, foi apontada pela psicóloga que trabalha na escola A por ela sentida nos primeiros anos do seu trabalho naquela escola.

Como contributos imediatos desta investigação apontamos os seguintes:

- Fica clarificado que as competências definidas pela legislação em vigor que enquadra os psicólogos nas escolas no que diz respeito à inclusão de alunos com DID que frequentam o ensino regular ao abrigo de um CEI não são suficientemente explícitas quanto às tarefas a serem desenvolvidas pelo psicólogo, nomeadamente no que diz respeito ao trabalho de equipa, às decisões a serem tomadas ao longo do processo educativo dos alunos, no que diz respeito ao CEI, PEI e interação com a comunidade relativamente a protocolos favoráveis ao desenvolvimento do último, bem com ao acompanhamento sistemático dos alunos, sempre que necessário, quer a nível psicopedagógico de um modo geral, quer do ponto de vista do desenvolvimento de competências específicas.
- A avaliação inicial e contínua dos alunos com DID que têm CEI implica um acompanhamento regular de todos os intervenientes no processo, feito direta ou indiretamente, mediante as características de cada caso, de modo a que o potencial do aluno seja devidamente desenvolvido, perspetivando desde cedo a sua transição para a vida pós escolar.
- O processo educativo dos alunos com DID que têm CEI implica o trabalho de equipas multidisciplinares motivadas para lidar com a diferenciação dos casos, sendo o psicólogo um elemento essencial na composição das mesmas, de modo a ter uma colaboração ativa com todos os membros envolvidos, incluindo o aluno a título individual ou em pequeno grupo e as famílias.
- A apresentação de um *design* de estudo possível de ser replicado noutros contextos com vista a obter dados suficientes para que se chegue a uma generalização de resultados;

- O fornecimento de informação empírica a partir da qual se poderão realizar outras investigações, baseadas em temas aflorados, mas não desenvolvidos, como seja a avaliação dos SPO, tal como ainda se encontram a funcionar em algumas escolas;
- O estudo do modelo de coordenação dos serviços de psicologia nas escolas desejado por psicólogos e diretores de escola que seja eficaz e permita o desenvolvimento deste grupo profissional.

Quanto a sugestões para resolver aspetos de natureza prática, consideramos que a relevância dos dados obtidos nos permitem, no momento, fazer algumas sugestões concretas, com vista a melhorar a política de colocação de pessoal especializado nas escolas. Assim, com base no conhecimento real de duas situações com caraterísticas próprias, algumas delas semelhantes entre si e outras muito diferentes, entendemos ser oportuno proceder a um conjunto de recomendações finais que são as seguintes:

- Todas as escolas do Ensino Básico e Secundário deverão ter serviço de psicologia destinados a servir a população que necessite dos mesmos;

- Os psicólogos deverão ser colocados nos quadros das escolas, através de concurso e com vínculo duradouro, de modo a que se sintam elementos efetivos da comunidade escolar e também percecionados como tal;

- Nas escolas, a inventariação das necessidades deste recurso especializado deverá ser feito de forma cuidada e objetiva, evitando desproporcionalidades entre estas;

- No âmbito das competências do psicólogo, o apoio psicopedagógico aos alunos deve contemplar o desenvolvimento de competências específicas de forma planeada e continuada sempre que tal seja imprescindível ao desenvolvimento do aluno, dando prioridade aos alunos com NEE e entre estes aos que têm DID;

- Atualização ou criação dos serviços de psicologia nas escolas, de forma a abranger o seu universo com estes serviços, tanto no Ensino Básico como no Secundário. Esta atualização deverá ser feita a partir de uma avaliação dos SPO, ainda em funcionamento, de modo a que as boas práticas destes sejam reconhecidas e reforçadas por uma atualização de lei que englobe alguns aspetos relacionados com a complementaridade de serviços onde os dispositivos legais já se encontram desatualizados, como por exemplo a colaboração da psicologia com a educação especial;

- Definição de um modelo de coordenação dos serviços de psicologia que melhor sirva a eficácia destes nas escolas, com recursos ajustados à medida das reais necessidades de cada contexto, mas que permita ao mesmo tempo o crescimento profissional deste grupo, também através da interação com os seus pares, numa perspetiva vertical e horizontal.

Tal como atrás indicamos, a avaliação dos SPO e a definição de um modelo de coordenação por si só constituem temas que justificam um trabalho aprofundado, feito de acordo com a metodologia de investigação, que possa contribuir para a adequação dos serviços à realidade atual.

As sugestões agora apontadas, se consideradas pelos responsáveis do Ministério da Educação e Ciência, poderiam trazer mais-valia ao funcionamento das escolas e contribuir para a promoção de uma escola para todos, onde não só os alunos com DID mas também todos os que precisarem, possam contar com os serviços de psicologia, através da presença ativa do psicólogo no seu processo educativo, em colaboração com outros profissionais de diferentes áreas do saber, de modo a que cada um encontre o rumo mais adequado, visando a vida pós-escolar, dentro de um quadro de autonomia, sentido de responsabilidade e procura permanente do seu bem-estar e do bem-estar do seu semelhante.

Referências bibliográficas:

Afonso, José A. & Afonso, José A. (2005). A educação especial em Portugal. Uma memória do movimento associativo dos pais de cidadãos deficientes - As Cooperativas de Educação e Reabilitação (CERCIS). *Educar,* 25, 257-274.

Alonso. M. & Bermejo, B. (2001). Atraso mental. Lisboa: McGrawHill.

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

Ainscow, M. (1998). *Necessidades especiais na sala de aula*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Albuquerque, E. (2007). *Inclusão de alunos com deficiência nas representações sociais de suas professoras*. (Dissertação de Mestrado). Recife: Universidade de Pernambuco.

Alves-Mazzotti, A. (2006). Usos e abusos no estudo de caso. C*adernos de pesquisa*. Vol 36, Nº 129, pp.637-651.

Alves-Mazzotti, A. (2007). Representações da identidade docente: uma contribuição para a formulação de políticas. *Ensaio: aval. pol. públ. Educ.*, Rio de Janeiro, v. 15, n. 57, pp. 579-594.

Alonso, M., & Bermejo, B. (2001). *Atraso mental.* Lisboa: McGrawHill.

American Psychiatric Association (2002). *DSM-IV-TR - Guia de referência para os critérios de diagnóstico*. Lisboa: Climepsi editores.

Bachs, J. (1999). *Psicologia diferencial*. Venda Nova - Amadora: Edições Plátano.

Bairrão, J. (1984). Introdução ao estudo de um modelo em psicologia da educação. In: J. F. Cruz, L. S. Almeida & O. F. Gonçalves (Ed.) *Intervenção psicológica na educação*. Lisboa: Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa.

Bardin, L. (2009). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

Barroso, J. (Coord.) (1999). *A escola entre o local e o global - perspetivas para o século XXI*. Lisboa: Edições Educa.

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

Booth, T. & Ainscow, M. (2002). *Índex para a inclusão: desenvolvendo a aprendizagem e a participação na escola*. Lisboa: Cidadãos do Mundo.

Bronfenbrenner, U. (1996). *A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados*, Porto Alegre: Editora Artes Médicas.

Carita, A. (2012). *Psicologia e psicólogos Escolares: Perfil e Confrontos Éticos.* Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.

Carmo, H. & Ferreira, M. (1998). *Metodologia da investigação – guia para autoaprendizagem.* Lisboa: Universidade Aberta.

Cardoso, V. (2006). *Jovens com necessidades educativas especiais e sua transição para a vida adulta*. (Dissertação de mestrado) Universidade de Aveiro: Departamento de ciências da educação.

Carvalho, J. (2005). *Representações sociais da psicologia hospitalar entre médicos e psicólogos*. Rio de Janeiro. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Carvalho, M., Júnior, H. & Raffin, F. (2006). Representações sociais do medicamento genérico por consumidores residentes em Natal, Rio Grande do Norte. *Cadernos Saúde Pública,* 22 (3), 653-661.

Coelho, F. (1997). *Atribuição causal e processo de grupo na perceção dos resultados escolares de uma turma do 6º ano do ensino básico* (Tese de Mestrado). Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.

Coelho, F. (2000). *Socialização e minorias culturais: estatuto social entre pares de alunos que frequentam o 2.º e 3.º ciclos do ensino básic*o (Tese de Mestrado), Lisboa: Universidade Técnica de Lisboa – Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas.

Crippa, R. (2008). *O papel do psicólogo na ótica de professoras de crianças incluídas no ensino regular: um estudo exploratório* (Dissertação de Mestrado). São Paulo: Universidade Presbiteriana

Correia, L. M. (1999). *Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares*. Porto: Porto Editora.

Correia, L. M. (2001). Educação inclusiva ou educação apropriada? In: D. Rodrigues (Org). *Educação e diferença – valores e práticas para uma educação inclusiva.* Porto: Porto Editora.

Correia, L. M. (2005). *Inclusão e necessidades educativas especiais - um guia para educadores e professores.* Porto: Porto Editora.

Cruz, J., Almeida, L. & Gonçalves, Ó. (1984). Psicologia e educação em Portugal In: J. F. Cruz, L. S. Almeida & O. F. Gonçalves (Ed.) *Intervenção psicológica na educação*. Lisboa: Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa.

Denhama, A., Hatfielda, S., Smethurstb, N., Tana, E. & Tribe, C. (2006). The Effect of Social Skills Interventions in the Primary School. *Educational Psychology in Practice.*Vol. 22, N.º 1, pp. 33-51.

Delors, J. (2001). *Educação: um tesouro a descobrir*. Porto: Edições ASA.

Direção-geral de Inovação e de desenvolvimento curricular (2008). *Educação especial – manual de apoio à prática*. Ministério da Educação: Direção-geral de Inovação e de desenvolvimento curricular.

Farrell, P., (2007). *The professional practice of school psychology*. Paper prepared for the symposium on internacional school psychology presented at the ISPA. Symposium, Tempere, Finland, July 2007.

Feldman, R. (2001). *Compreender a psicologia.* Lisboa: McGrawHill.

Fonseca, V. (2004). *Dificuldades de aprendizagem - abordagem neuropsicológica e psicopedagógica ao insucesso escolar*. Lisboa: Âncora Editora.

Fortin, Marie-Fabienne (2009). *O processo de investigação - da conceção à realização*. Loures: Edições Lusociência.

Foucault, M. (1997). *A ordem do discurso*. Lisboa: Relógio D'Água Editores.

Freire, P. (1972). *Pedagogia do oprimido*. Porto: Edições Afrontamento.

Glat, R. (1989). *"Somos iguais a vocês": depoimentos de mulheres com deficiência mental.* Rio de Janeiro: Editora Agir.

Leitão, L., Paixão, M., Silva, J., Miguel, J. (2001). Ser psicólogo em contexto escolar: Os serviços de psicologia e orientação (SPO) na Região Centro. *Psychologica*. 26, 27-53.

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

Lessard-Hérbert, M., Goyette, G., & Boutin, G. (1994). *Investigação qualitativa - fundamentos e práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.

Lima-Rodrigues, L. (2007). (coord). *Percursos de educação inclusiva em Portugal: dez estudos de caso*. Lisboa: Fórum de Estudos de Educação Inclusiva.

Lopes, A. (org.) (2008). *Políticas de currículo no Brasil e em Portugal.* Porto: Profedições.

Mafezoni A. (2002). *O processo de escolarização de alunos com deficiência mental incluídos nas séries finais do ensino fundamental.* (Dissertação de Mestrado) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória/ES.

Magalhães, R. (2002). *Reflexões sobre a diferença: uma introdução à educação especial.* Fortaleza: Edições Demócrito Rocha.

Marques, C., Fuscaldi, B., Coelho, E., Carrão, E., Teixeira, E. & Romão, N. (2006). Globalização e educação: o papel da inclusão à luz do pensamento de Paulo Freire. *Educação e linguagem*, 13, 140-153.

Martin-Boró, I. (1996). O Papel do psicólogo. *Estudos de Psicologia*, 2, 7-27.

Melo, Madalena & Pereira, Tiago (2007). Processos de mediação na emergência do modelo ecológico-desenvolvimental em Psicologia da Educação. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, XI, Vol. 15, N.º2, pp. 41-54.

Mendes, E. (2006). A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. *Revista brasileira de educação*, 11, 387-395.

Melero, M. (2006). Escolas inclusivas: O projecto Roma. *Ponto de vista*, 8, 19-30.

Melero, M. (2002). *Diversidade e cultura: uma escola sem exclusões*. Málaga: Universidade de Málaga.

Ministério da Educação e Ciência, dgidc (2011). Educação inclusiva e educação especial - indicadores-chave para o desenvolvimento das escolas: Um guia para diretores.

Mourato, P. & Santos, S. (2007). Dificuldades Intelectuais e desenvolvimentais. A mudança de paradigma na deficiência mental. *Revista de Educação Especial e Reabilitação*, 14, p. 51-55.

Moreira, Carlos Diogo (1994). *Planeamento e Estratégias da Investigação Social*. Lisboa: Universidade Técnica de Lisboa - Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas.

Morgado, J. (2010). Educação, diferença e psicologia. *Análise psicológica*, 2, 359-375.

Neves, J. (1996). Pesquisa qualitativa: caraterísticas, usos e possibilidades. *Cadernos de pesquisa em administração*, 3, 1-5.

Ó, J. (2003). O governo de si mesmo. Lisboa: EDUCA Editora.

Oliveira, A. (2003). *Ilusões:* a *melodia e o sentido da vida na idade das emoções – representações sociais da morte, do suicídio e da música na adolescência*. (Tese de Doutoramento). Lisboa: Instituto Superior das Ciências do Trabalho e da Empresa.

Paasche, C., Gorril, L. & Strom, B. (2010). *Crianças com necessidades especiais em contextos de educação de infância – identificação, intervenção, inclusão*. Porto: Porto Editora.

Parecer nº3/99 (DR de 17 de fevereiro) do Conselho Nacional de Educação.

Patto, M. (1997). (Org.) *Introdução à psicologia.* São Paulo: Casa do Psicólogo.

Pletch, M. (2009). *Representando a inclusão escolar de pessoas com deficiência mental: diretrizes políticas, currículo e práticas pedagógicas* (Tese de Doutoramento). Rio de Janeiro: Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Porter, G. (1997). *Organização das escolas - conseguir o acesso e a qualidade através da inclusão. Caminhos para as escolas inclusivas.* Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

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

Rodrigues, D. (2001). A educação e a diferença. In: D. Rodrigues (Org). *Educação e diferença – valores e práticas para uma educação inclusiva.* Porto: Porto Editora.

Santos, S. (2010). A DID (Dificuldade intelectual e desenvolvimental) na atualidade. *Educação Inclusiva,* Vol. 1, Nº2, Dossier temático I-XVI.

Santos, S. & Mourato, P. (2012). Acertando o passo! Falar de deficiência mental é um erro: Deve falar-se de dificuldade intelectual e desenvolvimental (DID). Por quê? *Revista Brasileira Educação Especial.* Marília. Vol.18, Nº.1, p. 3-16, janeiro-março. 2012.

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

Sanches, I. (2011). *Em busca de indicadores de educação inclusiva: a "voz" dos professores de apoio sobre o que pensam, o que fazem e o que gostariam de fazer.* Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.

Sanches, I. & Teodoro, A. (2006). Da integração à inclusão escolar - cruzando perspetivas e conceitos. *Revista Lusófona de Educação,* 8, 63 -83.

Sanches, I. & Teodoro, A. (2007). Procurando indicadores de educação inclusiva - as práticas dos professores de apoio educativo. *Revista portuguesa de educação*, 20 (2), 105 -149.

Secadas, C. (2007). Deficiência mental: modelos psicológicos de avaliação e intervenção. In: E. González (Coord). (2007). *Necessidades educacionais específicas – intervenção psicoeducacional*. Porto Alegre: Artemed

Serrano, J. (2005). *Percursos e práticas para uma escola inclusiva.* (Tese de Doutoramento). Braga: Universidade do Minho – Instituto de Estudos da Criança.

Silva, M. O. (2009). Da exclusão à inclusão - conceções e práticas. *Revista lusófona de educação*, 13, p.135-153.

Silva, M. O. (2011). *Gestão das aprendizagens na sala de aula*. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.

Silva, M. O. (2013). Dados de investigação em ciências da educação e artes visuais: testemunho para a construção da Escola Inclusiva. *Revista lusófona de educação,* 25, p.177-192.

Spink, M. (1993). The concept of social representations in social psychology. *Cadernos de saúde pública*. 9(3): 300-308.

Sprinthal, N. & Sprinthal, R. (1994). *Psicologia educacional.* Lisboa: McGrawHill.

Stake, R. (2009). *A arte de investigação com estudos de caso.* Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Stoer, S., Magalhães, A. & Rodrigues, D. (2004). *Os lugares da exclusão social: um dispositivo de diferenciação pedagógica*. S. Paulo: Editores Cortez.

Teles, A. Ribeiro, C. & Simões, C. (2011). A Aplicabilidade da Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde. *Educação Inclusiva,* Vol. 2, Nº2, pp. 18-25.

Vala, J. (2001). Análise de conteúdo. In: A. Silva & J. Pinto (Org). *Metodologia das ciências sociais*. Porto: Edições Afrontamento.

Vayer, P. & Rocin, C. (1992). *Integração da criança deficiente na classe*. Lisboa: Instituto Piaget.

Vieira, F. & Pereira, M. (2010). *"Se houvera quem me ensinara…"A educação de pessoas com deficiência mental*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Yin, R. (2010). *"Estudo de caso: planeamento e método*. Porto Alegre: ARTEMED Editora.

Werneck, C. (2002). *Manual da mídia legal - comunicadores pela inclusão.* Rio de Janeiro: WVA Editora.

Referências eletrónicas:

Adiron, F. (2004). *O que é a inclusão?* - E*ntenda as bases da inclusão social e escolar e evite confusões em matéria de inclusão de pessoas com deficiência*. Disponível em: http://www.fraterbrasil.org.br/o%20que%20e%20inclusao.htm. Acedido em 5-9-2009.

Anache, A. (s.d.). Reflexões sobre o diagnóstico psicológico da deficiência mental utilizado em Educação Especial. Disponível em: http://www.profala.com/arteducesp2.htm. Acedido em 8-11-2011.

Bairrão, J. (s.d.). *O ensino da psicologia em portugal: situação e perspetivas*. Disponível em: http://analisesocial.ics.ul.pt/documentos/1224253290P8jRS4du6Rp14FJ5.pdf. Acedido em 1-9-2011.

Batista, C. & Mantoan, M. (2007). *Atendimento educacional especializado - deficiência mental*. Brasília. SEESP / SEED / MEC. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/aee_dm.pdf. Acedido em 1-11-2010.

Binatti, C. & Biu, L. (s.d.). *O papel do psicólogo na inclusão social de pessoas com síndrome de Down*. Disponível em: http://www.semesp.org.br/md/CONIC2007/7CONIC_Dez_Primeiros/Concluido/Trabalhos/CHS/1000004107.pdf. Acedido em 8-6-2010.

Bock, A., Checcia, A. & Souza, M. (2003). *Psicologia escolar – teorias críticas*. Disponível em: http://www.google.com/books?id=94QqsYfummAC&printsec=frontcover&hl=pt-PT#v=onepage&q&f=false. Acedido em 20-11-2010.

Bueno, S. (2001). Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas*? Educação On-line*. 1, 19-29. Disponível em: www.educacaoonline.pro.br. Acedido em 12-11-2010.

Cesar, A. (2006). *Método do estudo de caso (Case Studies) ou método do caso (Teaching Cases)? Uma análise dos dois métodos no ensino e pesquisa em administração.* Disponível em: http://www.mackenzie.br/fileadmin/Graduacao/CCSA/remac/jul_dez_05/06.pdf. Acedido em 29-11-2011.

Convenção da Guatemala (1999). Disponível em: http://www.ampid.org.br/Docs_PD/Convencoes_ONU_PD.php#guatemala Acedido em 2-11-2011.

Declaração de Jomtien (1998). Disponível em:

http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf. Acedido em 2-11-2011.

Declaração de Montreal. (2001). Disponível em: http://www.ampid.org.br/Docs_PD/Convencoes_ONU_PD.php#declamontreal Acedido em 2-11-2011.

Declaração de Salamanca (1994). Disponível em: http://www.ampid.org.br/Docs_PD/Convencoes_ONU_PD.php#declasalamanca Acedido em 2-11-2011.

Faria, I. (2010). *Conferência de imprensa sobre a escola inclusiva*. Disponível em: http://www.snp.pt/joomla1_5/images//30.11.2010%20ci%20escola%20inclusiva%20-%20snp.pdf. Acedido em 2-10-2011.

Glat, R. (1999). *Refletindo sobre o papel do psicólogo no atendimento ao deficiente mental além do diagnóstico*. Disponível em: http://www.psicologia.pt/artigos/ver_artigo.php?codigo=A0191. Acedido em 9-10-2011.

Glat, R. (s.d.) *Autodefensoria / autogestão: movimento em prol da autonomia de pessoas com deficiência mental uma proposta político-educacional***.** Disponível em: http://www.uniapaemg.org.br/admin/downloads/artigo20102011.pdf. Acedido em 10-1-2011.

Lahm, C. & Boeckel, M. (2008). *Representação social do psicólogo em uma clínica-escola do município de Taquara*. Disponível em: http://www.contextosclinicos.unisinos.br/pdf/49.pdf. Acedido em 2-10-2011.

Martins, H. (2004). *Metodologia qualitativa de pesquisa*. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/ep/v30n2/v30n2a07.pdf. Acedido em 1-10-2011.

Meijor, C. (Coord.) (2005). *Educação inclusiva e práticas de sala de aula nos 2º e 3º ciclos do ensino básico*. (Relatório síntese). Agência europeia para o desenvolvimento da educação especial. Disponível em: http://www.google.com/search?q=Educação+Inclusiva+e+Práticas+desala+de+aula+nos+2º+e+3º+ciclos.*pdf*. Acedido em 5-9-2009.

Miranda, A. (2003). *A prática pedagógica do professor de alunos com deficiência Mental*. Disponível em: http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/revis/revis15/art1_15.pdf. Acedido em 10-9-2010.

Onozato, E. & Teixeira, R.(2010). *Processo de criação de organizações com fins sociais: estudo de casos múltiplos*. Disponível em: http://www.cgg-mg.unb.br/index.php/contabil/article/view/267/pdf_138. Acedido em 24-11-2011.

Palma, G. (s.d.). *Interacionismo nas investigações linguística: caraterísticas e procedimentos*. Disponível em: http://www.sepq.org.br/IIsipeq/anais/pdf/mr1/mr1_4.pdf. Acedido em 9-9-2011.

Ponte, J. (s.d.) *Interacionismo simbólico: alguns desafios*. Disponível em: http://www.sepq.org.br/IIsipeq/anais/pdf/mr2/mr2_6.pdf. Acedido em 23-9-2011.

Pontes. B., Naujorks, M. & Sherer, A. (2001). *Mídia impressa, discurso e representação social: a constituição do sujeito deficiente*. XXIV Congresso Brasileiro da Comunicação - Campo Grande /MS. Disponível em: http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2001/papers/NP11PONTES.PDF. Acedido em 4-5-2011.

Sindicato dos psicólogos (2010). Os Psicólogos nas Escolas: a realidade portuguesa. *Newsletter*. Disponível em: http://www.snp.pt/joomla1_5/index.php/comissoes/educacao-ensino-e-ciencia/492-os psicos-nas-escolas-a-realidade-portuguesa.html. Acedido em 7-10-2011.

Suporte legislativo:

Constituição da República Portuguesa de 1976

Decreto n.º 19893/1931, de 16 de junho

Decreto n.º 22752/1933, de 28 de junho

Decreto-Lei n.º 31801/1941, de 26 de dezembro

Decreto-Lei n.º 32607/1942, de 30 de dezembro

Decreto-Lei n.º 35401/1945, de 27 de dezembro

Decreto-Lei n.º 35801/1946, de 13 de agosto

Decreto-Lei n.º 43/89, de 3 de fevereiro

Decreto-Lei n.º 286/90, de 29 de agosto

Decreto-Lei n.º 190/91, de 17 de maio

Decreto-Lei n.º 319/91, de 23 de agosto

Decreto-Lei n.º 300/97, de 31 de outubro

Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro

Decreto-Lei n.º 209/2002, de 17 de outubro

Decreto-Lei n.º 20/2006, de 31 de janeiro

Decreto-Lei n.º 35/2007, de 15 de fevereiro

Decreto-Lei n.º 396/2007, de 31de dezembro

Decreto-Lei n.º3/2008, de 7 de janeiro

Decreto-Lei n.º 176/2012, de 2 de agosto

Despacho Conjunto n.º 38/SEAM/SERE/88

Despacho Conjunto n.º 105/97, de 1 de julho,

Despacho Normativo n.º 50/2005, de 9 de novembro

Despacho Normativo n.º 24/2012, de 6 de dezembro

Lei n.º 46/86, de 14 de outubro - Lei de Bases do Sistema Educativo de 1986

Lei n.º 9/89, de 2 de maio - Lei de Bases da Prevenção e da Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência

Lei n.º 23/2004, de 22 de junho

Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto

Portaria n.º 1102/97, de 3 de novembro

Portaria n.º 275-A/2012, de 11 de setembro

Resolução da Assembleia da República n.º 60/2011, de 23 de março