

ANA CRISTINA MOREIRA DA SILVA BATALHA

**ALUNOS COM DIFICULDADES DE
APRENDIZAGEM**

**ESTRATÉGIAS INCLUSIVAS A UTILIZAR PELOS
PROFESSORES DO 3º CICLO DO CONCELHO DA NAZARÉ**

Orientador: Luís Manuel de Sousa

Escola Superior de Educação Almeida Garrett

Lisboa

2012

ANA CRISTINA MOREIRA DA SILVA BATALHA

**ALUNOS COM DIFICULDADES DE
APRENDIZAGEM**

**ESTRATÉGIAS INCLUSIVAS A UTILIZAR PELOS
PROFESSORES DO 3º CICLO DO CONCELHO DA NAZARÉ**

Dissertação apresentada para obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação na Especialidade de Educação Especial e Domínio Cognitivo e Motor no Curso de Mestrado em Ciências da Educação na especialidade de Educação Especial conferido pela Escola Superior de Educação Almeida Garrett.

Orientador: Professor Doutor Luís Manuel de Sousa

Escola Superior de Educação Almeida Garrett

Lisboa

2012

Epígrafe

“Não há não,
duas folhas iguais em toda a criação
ou nervura a menos, ou célula a mais,
não há de certeza, duas folhas iguais.”

António Gedeão
(Teatro do Mundo, 1958)

Dedicatória

Dedico este trabalho a todos aqueles que me ajudaram e me fizeram acreditar que a sua realização seria possível, especialmente aos meus pais que ao longo da vida me ensinaram a ser a pessoa que hoje sou, ao meu marido pelo seu apoio e às minhas filhas por toda a alegria que dão à minha existência.

Agradecimentos

Ao longo da realização deste trabalho muitos foram aqueles que direta ou indiretamente ajudaram na sua concretização. Gostaria assim de agradecer a todo as pessoas envolvidas em geral e a algumas delas em particular toda a colaboração prestada.

Em primeiro lugar gostaria de agradecer ao Professor Doutor Luís de Sousa, meu orientador neste estudo, pelo seu profissionalismo, disponibilidade, apoio e supervisão científica.

Ao Externato Dom Fuas Roupinho na Nazaré e ao Agrupamento de escolas da Nazaré, por terem permitido a aplicação do inquérito nas suas escolas.

A todos os professores do 3º CEB que colaboraram na realização deste estudo.

Às minhas colegas de mestrado, por todos os momentos que partilhamos e pelo apoio e incentivo prestado.

À minha família pelo apoio incondicional e por todo o tempo em que não estive presente.

Por fim, e de modo a não deixar omissos nenhum daqueles que tornou possível este trabalho, quero agradecer a todos aqueles que direta ou indiretamente, contribuíram para a realização deste projeto.

Resumo

Com este trabalho, pretendi realizar uma reflexão acerca da problemática dos alunos com dificuldades de aprendizagem e quais as estratégias inclusivas utilizadas pelos professores do terceiro ciclo do Concelho da Nazaré perante estes alunos.

A inclusão destes discentes na escola regular é fundamental para garantir que possam ser cidadãos de pleno direito, dando-lhes a oportunidade de ultrapassar as suas dificuldades e de desenvolver as suas capacidades. Porém, o ritmo de aprendizagem destas crianças é diferente do dos seus pares. Assim, quando confrontados com um aluno que apresente esta problemática, os professores devem implementar estratégias diferenciadas que promovam o seu sucesso escolar.

Numa primeira fase do trabalho, procurei apoio em diversos autores, de modo a melhor compreender a evolução do conceito de escola inclusiva, a inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais, a relação dos professores com estes alunos e ainda o que são efetivamente as “dificuldades de aprendizagem”.

Numa fase posterior, procurei investigar através do inquérito por questionário se os professores utilizam estratégias inclusivas.

Verifiquei que embora os docentes defendam teoricamente a inclusão, sentem dificuldades, na implementação de estratégias inclusivas. É portanto necessário investir na sua formação, de modo que a plena inclusão escolar destes alunos seja uma realidade.

Palavras – Chave: Necessidades Educativas Especiais; Inclusão; Professores do 3º ciclo; Estratégias inclusivas; Dificuldades de aprendizagem.

Abstract

With this work, I wanted to make a reflection on the issue of students with learning disabilities and on which inclusive strategies the third cycle teachers of the Municipality of Nazareth use when faced with these students.

The inclusion of these students in regular schools is critical to ensure that they can be full citizens, while giving them the opportunity not only to surpass their difficulties but also to develop their capacities. However, the learning rhythm of these children is different from their peers. Because of this, when confronted with a student who has this kind of problem, teachers ought to implement different strategies that promote their academic success.

In the first phase of work, and in order to better understand the evolution of the concept of inclusive school, the inclusion of pupils with special educational needs, the relationship between teachers and these students and also to know what “learning disabilities” are effectively, I sought support from various authors.

At a later stage, I investigated, through the questionnaire survey, whether or not teachers use inclusive strategies.

I got to the conclusion that even though teachers theoretically uphold inclusion, in fact they have difficulty when it comes to implement inclusive strategies. It is, therefore, important to invest in their training to make sure that the full inclusion of these students is a reality.

Key words: Special Educational Needs; Inclusion; 3rd cycle Teachers; Inclusive Strategies; Learning Disabilities.

Siglário

CEB	Ciclo do Ensino Básico
CIF	Classificação Internacional de Funcionalidade
DAE	Dificuldades de Aprendizagem Específicas
DSM-IV	Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais
EAA	Equipa de Apoio ao Aluno
EUA	Estados Unidos da América
HELIOS	3º programa de Ação Comunitária a favor das pessoas com deficiência
IPSS	Instituição Particular de Solidariedade Social
LBSE	Lei de Bases do Sistema Educativo
NACHC	Advisory Committee on Handicapped Children
NCLD	National Center for Learning Disabilities
NEE	Necessidades Educativas Especiais
NJCLD	Nacional Joint Committee on Learning Disabilities
OMS	Organização Mundial de Saúde
ONU	Organização das Nações Unidas
PEI	Programa Educativo Individual
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
POPH	Programa Operacional Potencial Humano
REI	Regular Education Initiative
SNC	Sistema Nervoso Central
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
USOE	Division for Handicapped Children do Ministério de Educação Americano

Índice

Epígrafe	iii
Dedicatória	iv
Agradecimentos	v
Resumo	vi
Abstract	vii
Siglário.....	viii
Índice	ix
Índice de Gráficos.....	xii
Índice de Tabelas	xv
Introdução	1
PARTE 1 - FUNDAMENTOS CONCEPTUAIS E TEÓRICOS	3
Capítulo 1 – Necessidades Educativas Especiais e perspetiva histórica do conceito de educação especial	4
1.1. Conceito de Necessidades Educativas Especiais.....	5
1.2. Tipos de Necessidades Educativas Especiais.....	8
1.2.1. NEE permanentes	8
1.2.2. NEE temporárias	10
1.3. Evolução histórica do conceito de Educação Especial.....	10
1.3.1. 1ªfase: Exclusão	11
1.3.2. 2ªfase: Separação ou segregação	13
1.3.3. 3ªfase: Integração escolar.....	14
1.3.4. 4ªfase: Inclusão	17
1.3.5. Educação Inclusiva.....	21
1.3.6. A Escola Inclusiva	24
Capítulo 2 – Os Professores e a Inclusão.....	29
2.1. Enquadramento legal	30
2.2. Formação dos professores	34

2.3. Os professores face à inclusão	37
2.4. A importância da utilização de estratégias inclusivas	40
Capítulo 3 – Dificuldades de Aprendizagem Específicas	43
3.1. Características gerais	44
3.2. O conceito de Dificuldades de Aprendizagem Específicas.....	45
3.3. Categorias de DAE.....	48
3.4. Causas das DAE.....	50
3.5. Diagnóstico e Avaliação das DAE.....	51
3.6. Intervenção	53
PARTE 2 - ENQUADRAMENTO EMPÍRICO	56
Capítulo 4 – Metodologia da Investigação	57
4.1. Problemática e questão de partida	58
4.2. Objetivos do estudo	59
4.2.1. Objetivo geral	59
4.2.2. Objetivos específicos	59
4.3. Hipóteses	60
4.4. Variáveis	61
4.5. Natureza do estudo.....	63
4.6. População / Amostra	64
4.7. Instrumentos de recolha de dados	66
4.8. Caracterização do meio e das escolas onde se insere a amostra	68
4.8.1. Caracterização do meio.....	68
4.8.2. Caracterização do Externato Dom Fuas Roupinho	70
4.8.3. Caracterização da EB 2,3 Amadeu Gaudêncio.....	71
PARTE 3 - DISCUSSÃO DOS DADOS E RESULTADOS OBTIDOS	73
Capítulo 5 – Recolha, análise e interpretação de dados.....	74
5. Recolha, análise e interpretação de dados.....	75
5.1. Recolha de dados.....	75
5.2. Tratamento e análise dos dados.....	76
Capítulo 6 – Discussão dos Resultados	118
Considerações finais e Recomendações	126
Referências Bibliográficas	131

Legislação	136
Declarações.....	136
Webgrafia	136
APÊNDICES	I
Apêndice 1 – Requerimento apresentado ao Diretor da Escola E.B. 2, 3 Amadeu Gaudêncio.....	I
Apêndice 2 - Inquérito dirigido aos professores do 3ªCEB do Concelho da Nazaré.....	III

Índice de Gráficos

Gráfico 1 - Sexo.....	76
Gráfico 2 - Idade.....	76
Gráfico 3 – Habilitações académicas.....	77
Gráfico 4 – Tempo de serviço	77
Gráfico 5 - A escola faz com que todos os alunos com dificuldades de aprendizagem se sintam bem-vindos.....	78
Gráfico 6 - Os alunos sem dificuldades de aprendizagem ajudam os alunos com dificuldades de aprendizagem	79
Gráfico 7 - Os diferentes elementos do pessoal educativo colaboram na intervenção com os alunos com dificuldades de aprendizagem	80
Gráfico 8 - O pessoal educativo respeita os alunos com dificuldades de aprendizagem	81
Gráfico 9- O pessoal educativo e os pais/encarregados de educação são parceiros na intervenção com os alunos com dificuldades de aprendizagem	82
Gráfico 10 - O pessoal educativo e a gestão articulam na intervenção com os alunos com dificuldades de aprendizagem	83
Gráfico 11 - As diferentes comunidades locais estão envolvidas na inclusão dos alunos com dificuldades de aprendizagem	84
Gráfico 12 - Existem expectativas elevadas em relação a todos os alunos com dificuldades de aprendizagem.....	85
Gráfico 13 - O pessoal educativo, os órgãos de gestão, os alunos e os pais/encarregados de educação partilham de uma filosofia de inclusão	86
Gráfico 14 - Os alunos com dificuldades de aprendizagem são valorizados de igual forma ...	87
Gráfico 15 - O pessoal educativo esforça-se por remover todas as barreiras à participação dos alunos com dificuldades de aprendizagem	88
Gráfico 16 - A escola esforça-se por minimizar todas as formas de discriminação	89
Gráfico 17 - A escola promove a admissão de todas as crianças com dificuldades de aprendizagem da sua área	90
Gráfico 18 - A escola torna o seu edifício fisicamente acessível a todos.....	91
Gráfico 19 - Todos os novos alunos com dificuldades de aprendizagem são ajudados a integrar-se na escola	92

Gráfico 20 - A escola organiza parcerias pedagógicas para que sejam dadas oportunidades a todos os alunos com dificuldades de aprendizagem	93
Gráfico 21 - Existe uma coordenação efetiva de todas as modalidades de apoio	94
Gráfico 22 - As atividades de formação do pessoal educativo ajudam-no a responder à diversidade dos alunos com dificuldades de aprendizagem	95
Gráfico 23 - As políticas referentes às necessidades educativas especiais são clara e objetivamente políticas de inclusão	96
Gráfico 24 - Os dispositivos de apoio existentes são usados para reduzir as barreiras à participação e à aprendizagem de todos os alunos com dificuldades de aprendizagem.....	97
Gráfico 25 - Existe uma articulação entre as políticas adotadas para lidar com questões comportamentais e as políticas de desenvolvimento curricular e de apoio à aprendizagem....	98
Gráfico 26 - A escola adota políticas eficazes de minimização da exclusão de alunos com dificuldades de aprendizagem por motivos disciplinares	99
Gráfico 27 - As barreiras que impedem a frequência às aulas são minimizadas.....	100
Gráfico 28 - As aulas são planificadas tendo em consideração os processos de aprendizagem de todos os alunos com dificuldades de aprendizagem	101
Gráfico 29 - As aulas estimulam a participação de todos os alunos com dificuldades de aprendizagem.....	102
Gráfico 30 - As atividades de aprendizagem promovem a compreensão da diferença.....	103
Gráfico 31 - Os alunos com dificuldades de aprendizagem são encorajados a envolverem-se ativamente na sua própria aprendizagem.....	104
Gráfico 32 - Os alunos com dificuldades de aprendizagem aprendem em colaboração	105
Gráfico 33 - O processo de avaliação contribui para a melhoria dos desempenhos de todos os alunos com dificuldades de aprendizagem	106
Gráfico 34 - Os professores trabalham em parceria para planificar, ensinar e refletir sobre as suas práticas.....	107
Gráfico 35 - Os professores de apoio são igualmente responsáveis pela aprendizagem e participação de todos os alunos com dificuldades de aprendizagem.....	108
Gráfico 36 - Os trabalhos de casa contribuem para os processos de aprendizagem de todos os alunos com dificuldades de aprendizagem	109
Gráfico 37 - Todos os alunos com dificuldades de aprendizagem, participam em atividades realizadas fora do contexto de sala de aula.....	110

Gráfico 38 - A diferença inerente aos alunos com dificuldades de aprendizagem, é utilizada como um recurso para o ensino e aprendizagem.....	111
Gráfico 39 - Os conhecimentos, experiências e competências adquiridos pelo pessoal educativo são plenamente utilizados	112
Gráfico 40 - O pessoal educativo desenvolve recursos de apoio à aprendizagem e à participação.....	113
Gráfico 41 - Os recursos existentes na comunidade são identificados e aproveitados.....	114
Gráfico 42 - Os recursos da escola são claramente distribuídos para apoiar a inclusão de todos os alunos	115

Índice de Tabelas

Tabela 1 – Grupos etários	68
Tabela 2 – A escola faz com que todos os alunos com dificuldades de aprendizagem se sintam bem-vindos	78
Tabela 3 – Os alunos sem dificuldades de aprendizagem ajudam os alunos com dificuldades de aprendizagem	79
Tabela 4 – Os diferentes elementos do pessoal educativo colaboram na intervenção com os alunos com dificuldades de aprendizagem	80
Tabela 5 – O pessoal educativo respeita os alunos com dificuldades de aprendizagem	81
Tabela 6 – O pessoal educativo e os pais/encarregados de educação são parceiros na intervenção com os alunos com dificuldades de aprendizagem	82
Tabela 7 – O pessoal educativo e a gestão articulam na intervenção com os alunos com dificuldades de aprendizagem	83
Tabela 8 – As diferentes comunidades locais estão envolvidas na inclusão dos alunos com dificuldades de aprendizagem	84
Tabela 9 – Existem expectativas elevadas em relação a todos os alunos com dificuldades de aprendizagem.....	85
Tabela 10 – O pessoal educativo, os órgãos de gestão, os alunos e os pais/encarregados de educação partilham de uma filosofia de inclusão	86
Tabela 11 – Os alunos com dificuldades de aprendizagem são valorizados de igual forma....	87
Tabela 12 – O pessoal educativo esforça-se por remover todas as barreiras à participação dos alunos com dificuldades de aprendizagem	88
Tabela 13 – A escola esforça-se por minimizar todas as formas de discriminação.....	89
Tabela 14 – A escola promove a admissão de todas as crianças com dificuldades de aprendizagem da sua área	90
Tabela 15 – A escola torna o seu edifício fisicamente acessível a todos	91
Tabela 16 – Todos os novos alunos com dificuldades de aprendizagem são ajudados a integrar-se na escola	92
Tabela 17 – A escola organiza parcerias pedagógicas para que sejam dadas oportunidades a todos os alunos com dificuldades de aprendizagem	93
Tabela 18 – Existe uma coordenação efetiva de todas as modalidades de apoio.....	94

Tabela 19 – As atividades de formação do pessoal educativo ajudam-no a responder à diversidade dos alunos com dificuldades de aprendizagem	95
Tabela 20 – As políticas referentes às necessidades educativas especiais são clara e objetivamente políticas de inclusão	96
Tabela 21 – Os dispositivos de apoio existentes são usados para reduzir as barreiras à participação e à aprendizagem de todos os alunos com dificuldades de aprendizagem.....	97
Tabela 22 – Existe uma articulação entre as políticas adotadas para lidar com questões comportamentais e as políticas de desenvolvimento curricular e de apoio à aprendizagem....	98
Tabela 23 – A escola adota políticas eficazes de minimização da exclusão de alunos com dificuldades de aprendizagem por motivos disciplinares	99
Tabela 24 – As barreiras que impedem a frequência às aulas são minimizadas	100
Tabela 25 – As aulas são planificadas tendo em consideração os processos de aprendizagem de todos os alunos com dificuldades de aprendizagem	101
Tabela 26 – As aulas estimulam a participação de todos os alunos com dificuldades de aprendizagem.....	102
Tabela 27 – As atividades de aprendizagem promovem a compreensão da diferença.....	103
Tabela 28 – Os alunos com dificuldades de aprendizagem são encorajados a envolverem-se ativamente na sua própria aprendizagem.....	104
Tabela 29 – Os alunos com dificuldades de aprendizagem aprendem em colaboração.....	105
Tabela 30 – O processo de avaliação contribui para a melhoria dos desempenhos de todos os alunos com dificuldades de aprendizagem	106
Tabela 31 – Os professores trabalham em parceria para planificar, ensinar e refletir sobre as suas práticas.....	107
Tabela 32 – Os professores de apoio são igualmente responsáveis pela aprendizagem e participação de todos os alunos com dificuldades de aprendizagem.....	108
Tabela 33 – Os trabalhos de casa contribuem para os processos de aprendizagem de todos os alunos com dificuldades de aprendizagem	109
Tabela 34 – Todos os alunos com dificuldades de aprendizagem, participam em atividades realizadas fora do contexto de sala de aula.....	110
Tabela 35 – A diferença inerente aos alunos com dificuldades de aprendizagem, é utilizada como um recurso para o ensino e aprendizagem.....	111
Tabela 36 - Os conhecimentos, experiências e competências adquiridos pelo pessoal educativo são plenamente utilizados	112

Tabela 37 – O pessoal educativo desenvolve recursos de apoio à aprendizagem e à participação.....	113
Tabela 38 – Os recursos existentes na comunidade são identificados e aproveitados	114
Tabela 39 – Os recursos da escola são claramente distribuídos para apoiar a inclusão de todos os alunos	115

Introdução

A Escola Inclusiva é sem qualquer sombra de dúvida um tema atual, que merece ser discutido. Muitos são os autores que se têm debruçado sobre esta temática uma vez que “a filosofia da inclusão só traz vantagens no que respeita às aprendizagens de todos os alunos, tornando-se num modelo educacional eficaz para toda a comunidade escolar, designada e principalmente para os alunos com NEE” (Correia, 2009, p.22). Dentro desta problemática, as questões relacionadas com a adoção de estratégias inclusivas por parte dos professores no 3º ciclo do ensino básico perante alunos com dificuldades de aprendizagem, parecem-me bastante importantes e merecedoras de reflexão. “É de extrema importância que todos os educadores e professores aceitem a responsabilidade de educar todos os alunos, não obstante a sua problemática (Correia, 2009, p.13). Será que os professores neste nível de ensino se encontram sensibilizados para a necessidade da existência de uma diferenciação pedagógica? Ou pelo contrário, sendo os professores pressionados para cumprirem Programas e para obterem bons resultados, acabam por “esquecer” os alunos com dificuldades de aprendizagem, sendo cada um destes apenas “mais um” na sala de aula, não usufruindo, por isso, de estratégias diferenciadas que os possam levar a desenvolver competências? Segundo Correia, “a pedagogia centrada no aluno torna-se, assim, um princípio fundamental a ter em conta, tomando por base as suas capacidades, interesses e necessidades de aprendizagem” (2009, p.13).

Enquanto no 1º ciclo, o professor titular é só um e trabalha diariamente com os mesmos alunos, nos 2º e 3º ciclos os discentes deparam-se com uma grande quantidade de disciplinas, lecionadas por diferentes professores, todos eles com distintas vivências e perspetivas e consequentemente com diferentes estilos de atuação. Esta situação pode provocar maiores dificuldades na inclusão escolar dos alunos com dificuldades de aprendizagem. Além disso, à medida que a idade aumenta, as diferenças entre estes alunos e os seus colegas de turma vão-se tornando mais notórias, havendo, deste modo, vários fatores que podem condicionar a sua inclusão no 3º ciclo. Torna-se desse modo necessário pôr em prática estratégias diferenciadas para que os “alunos adquiram as aprendizagens curriculares com uma eficácia que lhes permita assegurar a sua sobrevivência social e pessoal e um nível de desempenho sócio-cultural” (Roldão, 1999, p. 29).

Numa altura em que tanto se fala e discute sobre a importância da existência de uma “Escola Inclusiva” em todos os níveis de ensino e do direito à Educação e à diferença, por parte de todos os cidadãos, é, na minha perspetiva, bastante importante investigar o conhecimento e a aplicação de estratégias inclusivas por parte dos professores do 3º ciclo. Será que estão sensibilizados para esta temática? Será que possuem formação a este nível? Conhecerão e porão em prática estratégias que visem uma real inclusão destes alunos na escola e que lhes proporcionem o desenvolvimento de competências e o direito à Educação?

Este trabalho tem por objetivo aprofundar o conhecimento sobre este tema, pretendendo contribuir, mesmo que de uma forma modesta, para a construção de uma verdadeira Escola Inclusiva.

A primeira parte do trabalho diz respeito aos fundamentos conceptuais e teóricos e divide-se em três capítulos: as NEE e perspetiva histórica do conceito de educação especial; os professores e a Inclusão e por último um capítulo sobre as Dificuldades de Aprendizagem Específicas.

Na segunda parte, referente ao enquadramento empírico, é exposta a metodologia da investigação e é apresentada a problemática e a questão de partida. É feita igualmente a justificação para a escolha do tema e são apresentados os objetivos específicos e gerais do estudo. Nesta parte são ainda explicitadas as ações referentes à recolha e análise dos dados, bem como as técnicas e os instrumentos utilizados para esse fim.

A terceira parte do estudo, subdivide-se em dois capítulos: no primeiro, procede-se à apresentação análise e interpretação dos dados e no segundo, realiza-se a discussão dos dados obtidos.

Finalmente na última fase do trabalho, ou seja nas considerações finais, procura dar-se resposta às questões levantadas pelo estudo e verificar até que ponto os objetivos traçados foram ou não alcançados. É também aqui neste ponto que se realiza a verificação das hipóteses enunciadas. Além disso, são ainda apresentadas algumas recomendações, ou linhas gerais de investigação para futuros trabalhos nesta área. Por fim, é apresentada a bibliografia que foi utilizada no desenvolvimento do trabalho.

PARTE 1

FUNDAMENTOS CONCEPTUAIS E TEÓRICOS

**Capítulo 1 – Necessidades Educativas Especiais e perspectiva histórica
do conceito de educação especial**

1.1. Conceito de Necessidades Educativas Especiais

A expressão Necessidades Educativas Especiais (NEE) surge como resultado da evolução de outros conceitos anteriormente utilizados quando se pretendia fazer referência a indivíduos que apresentavam problemas físicos ou intelectuais e que por esse motivo não se enquadravam dentro dos parâmetros da normalidade.

“A expressão NEE vem, assim, responder ao princípio da progressiva democratização das Sociedades, reflectindo o postulado na filosofia da integração e proporcionando uma igualdade de direitos, nomeadamente no que diz respeito à não discriminação tendo em conta as características intelectuais, sensoriais, físicas e socioemocionais da criança e do adolescente em idade escolar.” (Correia, 2009, p.45)

O conceito de NEE aparece e começa a ser divulgado a partir do momento em que foi utilizado no conhecido relatório Warnock, apresentado no parlamento Inglês em 1978. Nele consta que um aluno com necessidades educativas especiais é aquele que evidencia:

“qualquer incapacidade (física, intelectual, emocional, social ou uma combinação destas), que afecta a capacidade de aprendizagem a tal ponto, que são necessários alguns ou todos os meios de acesso ao currículo (adaptado ou especial), isto é, condições de aprendizagem adequadas para que possa beneficiar de uma educação eficaz.” (Warnock, 1978, p.41)

Este relatório surge como consequência da atividade desenvolvida por um Comité de Investigação, criado em Inglaterra em 1974 e que tinha como objetivo o estudo do processo educativo das crianças e jovens portadoras de deficiência física e/ou mental. A presidente deste comité era Helen Mary Warnock, que após ter observado e estudado durante quatro anos crianças com e sem deficiência, concluiu que a existência de uma deficiência não estava diretamente relacionada com a presença de dificuldades de aprendizagem, uma vez que, crianças não portadoras de deficiência podiam também elas apresentar este tipo de dificuldades, evidenciando assim necessidades educativas especiais.

Warnock apresenta pela primeira vez no seu relatório “o conceito de Necessidades Educativas Especiais, englobando não só alunos com deficiências, mas todos aqueles que, ao longo do seu percurso escolar possam apresentar dificuldades específicas de aprendizagem” (Warnock, 1978). Conclui ainda, que cerca de vinte por cento dos discentes apresentam em alguma fase do seu percurso escolar NEE e que todos os alunos têm direito à educação,

independentemente de serem ou não deficientes, devendo ser respeitado o ritmo de aprendizagem de cada indivíduo. O mais importante é que todos possam progressivamente superar as suas dificuldades e desenvolver competências essenciais para a sua vida.

O relatório Warnock revela-se como um importante momento de mudança, pois a partir dessa altura, o conceito de deficiência passa a ser encarado como uma necessidade educativa especial. Este fato vai dar uma nova relevância ao conceito de “educação especial”, sendo feita no próprio relatório, a explanação dos passos que deveriam ser dados para o desenvolvimento desta realidade. Emergem conceitos como: igualdade, direito, participação e inclusão que vão dar uma nova dimensão à ideia de “educação especial”. É deste modo proposta a mudança da supremacia do paradigma médico para o paradigma educacional. A criança passa a ser descrita não em função da sua deficiência, mas antes em função das suas NEE, de modo a possibilitar a tomada de medidas que assegurem o êxito da sua aprendizagem, fomentando a sua integração. Esta intervenção deverá ser feita de forma precoce, mesmo antes da entrada da criança para a escola. Além disso, o relatório propõe que estas crianças devem frequentar escolas regulares e não instituições à parte, como se verificava até aí.

Outro aspeto fundamental diz respeito à formação do pessoal docente, essencial para que estes possam compreender o conceito de NEE e estarem preparados para trabalhar com alunos com NEE, quer estas sejam de carácter temporário ou permanente. É ainda referida a necessidade da existência de professores de educação especial especializados que estejam preparados para auxiliar as escolas, os professores, as famílias e os próprios alunos com NEE na superação das suas dificuldades.

O relatório Warnock teve repercussões não só em Inglaterra, mas em todo o mundo. Conforme afirma Isabel Madureira “com a publicação do Warnock Report designa-se o princípio que enuncia a educação não segregada entre deficientes e não deficientes; sublinha-se que a integração é um fim a atingir, obedecendo a diferentes fases de determinantes múltiplas” (Madureira, 2003, p. 24).

Na década de 70 do século XX, há efetivamente uma mudança notória na utilização do conceito de “deficiência” em relação às crianças em idade escolar. A pouco e pouco foi-se deixando de colocar a ênfase na deficiência em si, para se passar a dar mais atenção às necessidades do indivíduo e à forma de as superar. Por esta altura, surgem também propostas no sentido de alargar a escolaridade obrigatória a todas as crianças, bem como de garantir a educação às crianças portadoras de deficiência. É nesta altura que começa a ser difundido o

conceito de integração, chegando este também a Portugal. No nosso país, começa a ser reconhecida a necessidade de a diferença ser respeitada, sendo apresentada “a Educação Especial, como o conjunto de respostas às necessidades educativas das crianças e dos jovens” (Costa, 1981, p. 314).

Esta corrente de defesa da “integração” conduziu à promoção de várias iniciativas, nomeadamente a proclamação do ano de 1981 como o Ano internacional da pessoa com deficiência. O lema foi “Participação plena e igualdade”, pretendendo-se fazer uma chamada de atenção para a importância da existência de igualdade de oportunidades entre todas as pessoas, deficientes ou não, bem como para a necessidade de reabilitar e de fazer prevenção de deficiências, dando possibilidade a todos os cidadãos de participarem ativamente e de forma plena na sociedade. Dentro da mesma filosofia, o espaço de tempo compreendido entre 1983 e 1993, foi denominado de “Década Internacional das Pessoas Deficientes”, sendo que, desde 1998, o dia 3 de dezembro passou a ser considerado pelas Nações Unidas como o “Dia Internacional das Pessoas com Deficiência”.

A Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança veio também dar um importante contributo na defesa da existência de uma educação de qualidade para todos, independentemente das suas dificuldades. Nomeadamente quando no artigo 2º, convencionou que “os Estados Partes comprometem-se a respeitar e a garantir os direitos previstos na presente Convenção a todas as crianças que se encontrem sujeitas à sua jurisdição, sem discriminação alguma”. No artigo 23º é ainda estipulado que “a criança deficiente tem direito a cuidados especiais, educação e formação adequados que lhe permitam ter uma vida plena e decente, em condições de dignidade, e atingir o maior grau de autonomia e integração social possível”. Posteriormente, em 1990, o Programa das Nações Unidas para o desenvolvimento (PNUD), a UNICEF, a UNESCO e o Banco Mundial prepararam uma conferência na Tailândia (Jomtien), subordinada ao tema “Educação para todos”. Nesta conferência, foi defendida a adoção de medidas que garantissem a equidade de oportunidades, bem como o acesso ao ensino das pessoas portadoras de deficiência, tendo em conta a existência de diferentes necessidades educativas.

Alguns anos mais tarde, em 1994, realizou-se uma importante conferência em Salamanca, promovida pelo governo espanhol, em cooperação com a UNESCO. Dessa conferência resultou a conhecida “Declaração de Salamanca”, onde é defendido o conceito de escola inclusiva:

“as crianças e jovens com necessidades educativas especiais devem ter acesso às escolas regulares que a elas se devem adequar, através duma pedagogia centrada na

criança, capaz de ir ao encontro destas necessidades. As escolas regulares, seguindo esta orientação inclusiva, constituem os meios mais capazes para combater as atitudes discriminatórias, criando comunidades abertas e solidárias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos”(1994, p.2)

Além disso, a Declaração de Salamanca, torna mais alargado o conceito de NEE, uma vez que passa a incluir nele as “crianças sobredotadas, crianças de 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.” (1994, p.3)

O conceito de NEE abrange assim, sem dúvida, uma vasta gama de realidades, que tal como afirmou Brennan, podem ir das mais simples às mais complexas, podendo ainda apresentar um carácter permanente ou temporário:

“Há uma necessidade educativa especial quando um problema (físico, sensorial, intelectual, emocional, social ou qualquer combinação destas problemáticas) afecta a aprendizagem ao ponto de serem necessários acessos especiais ao currículo, ao currículo especial ou modificado, ou a condições de aprendizagem especialmente adaptadas para que o aluno possa receber uma educação apropriada. Tal necessidade educativa pode classificar-se de ligeira a severa e pode ser permanente ou manifestar-se durante uma fase do desenvolvimento do aluno.” (Brennan, 1988, p.36)

1.2. Tipos de Necessidades Educativas Especiais

1.2.1. NEE permanentes

As NEE permanentes são aquelas que acompanham o indivíduo durante toda a sua vida, ou seja, “são aquelas em que a adequação/adaptação do currículo é generalizada, numa ou mais áreas académicas e socio emocionais, e objeto de avaliação sistemática, dinâmica e sequencial de acordo com os progressos do aluno no seu percurso escolar” (Correia, 2009, p.46). Os problemas de desenvolvimento nestes casos são causados por problemas orgânicos, funcionais ou por profundos défices socioculturais e económicos. Estes alunos apresentam “problemas do foro sensorial, intelectual, processológico (problemas no processamento da

informação), físico, emocional e quaisquer outros problemas ligados ao desenvolvimento e à saúde do indivíduo” (Correia, 2009, p.46).

As NEE de cunho intelectual, são relativas às crianças e jovens que apresentam deficiência mental ou outro tipo de problemas intelectuais que lhe provocam graves dificuldades quer na aprendizagem escolar, quer nas outras aprendizagens da vida quotidiana. No caso das NEE de carácter processológico, elas provocam problemas na “recepção, organização e expressão de informação” (Correia, 2009, p.46). Estes alunos “são geralmente designados por alunos com dificuldades de aprendizagem específicas” (Correia, 2009, p. 46). Estes alunos apresentam características completamente diferentes das dos alunos com deficiência mental, pois enquanto estes últimos revelam dificuldades escolares generalizadas, os indivíduos com NEE de carácter processológico caracterizam-se pela existência de “uma discrepância acentuada entre o potencial estimado do indivíduo (inteligência na média ou acima da média) e a sua realização escolar que é abaixo da média numa ou mais áreas académicas” (Fonseca, 1999).

Relativamente às NEE de carácter emocional, nestas “enquadram-se todos os alunos cuja problemática emocional ou comportamental elicia comportamentos de tal forma 9irrec-propriados que levam à disrupção dos ambientes em que eles se inserem” (Correia, 2009, p.47). Este grupo de alunos evidencia perturbações muito acentuadas que põem em causa o seu aproveitamento escolar e por vezes até mesmo a sua segurança e a dos que lhe estão próximos. Nesta categoria estão casos de esquizofrenia, de psicoses graves e de outros problemas comportamentais acentuados.

Há ainda a referir as NEE de carácter físico e de saúde. Aqui enquadram-se todos os alunos com problemas motores, sensoriais e outros problemas de saúde que possam causar insucesso escolar.

Resta mencionar a existência de “outros grupos de alunos com NEE” (Correia, 2009), onde podemos incluir alunos que tenham sofrido um traumatismo craniano e ainda aqueles que sofrem de autismo.

Concluindo, segundo Correia (2009), estão englobados nas NEE permanentes os alunos:

- cegos e amblíopes/visão reduzida, surdos e hipoacúsicos;
- com deficiência mental;
- com dificuldades de aprendizagem;
- paralisia cerebral, spina bífida, distrofia muscular e outros problemas motores;

- com perturbações do espectro autista;
- com psicoses e outros comportamentos graves;
- que apresentam desordem por défice de atenção/hiperatividade;
- com SIDA, diabetes, asma, hemofilia, problemas cardiovasculares, cancro, epilepsia e outros problemas de saúde;
- que sofreram um traumatismo craniano. (p.47)

1.2.2. NEE temporárias

As NEE temporárias, “são aquelas em que a adaptação do currículo escolar é parcial e se realiza de acordo com as características do aluno, num certo momento do seu percurso escolar” (Correia, 2009, p.48). Este tipo de perturbações, contrariamente às permanentes, não acompanha o indivíduo por toda a vida, manifestando-se apenas num determinado momento da sua existência. Estão por norma relacionadas com problemas de leitura, escrita ou cálculo, ou com pequenos problemas ao nível do desenvolvimento motor, perceptivo, linguístico ou socio emocional. Para responder a esta situação, é necessário que exista uma adequação do currículo, utilizando uma pedagogia diferenciada, de modo a estimular o funcionamento cognitivo do aluno, com vista à superação das suas dificuldades. “Deste modo, os objectivos educacionais para as crianças com NEE ligeiras devem ser os mesmos que os definidos para as outras crianças: melhorar a sua cognição e a sua capacidade de resolução de problemas enquanto sujeitos da aprendizagem” (Correia, 2009, p.49).

1.3. Evolução histórica do conceito de Educação Especial

É importante e enriquecedor para todo o ser humano a existência de diferenças, pois com elas todos podemos aprender e crescer enquanto pessoas. Afinal o que é ser “normal”? E o que é não o ser? Segundo a Organização Mundial de Saúde, “Deficiência representa qualquer perda ou anormalidade da estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatómica” (OMS, 1980). É sem dúvida necessário reconhecer e respeitar os direitos da pessoa deficiente. A discussão desses direitos continua a ser hoje em dia um tema extremamente pertinente.

O entendimento sobre esta questão, tem variado de acordo com o enquadramento social, político, cultural e económico de cada época. Assim sendo, ao longo dos tempos, temos assistido a distintas perspectivas no modo de “olhar” o deficiente. “(...) a problemática da deficiência reflete a maturidade humana e cultural de uma sociedade” (Fonseca, 1989, p.9).

A classificação e a colocação de “rótulos” de que muitas vezes o deficiente é alvo, começa logo desde que é realizado o diagnóstico e tem repercussões imediatas na forma como estas pessoas são ou não aceites na sociedade. No depoimento de uma jovem deficiente à Revista Educação, podemos encontrar o seguinte pedido: “Vejam por favor as nossas capacidades, em vez de estarem sempre a olhar para as nossas incapacidades” (Revista Educação, n.º 10, 1995, p. 61).

Desde o início da história da humanidade que existiram pessoas com deficiência, porém, durante muito tempo se considerou que estes indivíduos não eram possíveis de educar e como consequência foram segregados. Como podemos ler na Declaração de Salamanca “Por um tempo demasiado longo as pessoas com deficiência têm sido marcadas por uma sociedade que acentua mais os seus limites do que as suas potencialidades” (1994, p.4).

Reconhecer que é possível e frutífero proporcionar educação a uma pessoa deficiente, tem sido um longo caminho a percorrer, centrando-se hoje em dia a esperança no termo “inclusão”, ou seja, na aposta de que todo o indivíduo tem um lugar que é seu de direito, na escola e na sociedade. Para que isto possa de facto acontecer, é fundamental o papel da escola, “(...) a qual tem que sofrer uma enorme mudança conceptual e estrutural” (Wan, 1997, p.54).

Vivemos portando, uma fase de extrema importância da Educação especial, porém não podemos nem devemos esquecer, todo o longo percurso realizado até aqui.

1.3.1. 1ª fase: Exclusão

Ao longo da história do Homem, os portadores de deficiências sempre foram vítimas de segregação, sendo postos à margem da sociedade. Na antiga Roma era permitido aos pais matar os seus filhos deficientes por afogamento, sendo muitas destas crianças lançadas aos esgotos. Os que sobreviviam faziam-no pedindo esmola ou divertindo os mais abastados no circo. “A deficiência, nessa época, inexistia enquanto problema, sendo que às crianças portadoras de deficiências imediatamente detetáveis, a atitude adoptada era a da “exposição”, ou seja, o abandono ao relento, até a morte” (Pessoti, 1984).

Posteriormente, na Idade Média, encarava-se o nascimento de um deficiente como um castigo de Deus, sendo que os mais supersticiosos julgavam existir relação entre a deficiência e a bruxaria. As crianças cresciam longe das suas famílias e eram escarnecidas ao longo de toda a sua vida. Nesta época a “concepção de deficiência variou em função das noções teológicas de pecado e de expiação. A explicação reside na visão pessimista do homem, entendido como uma besta demoníaca”. (Pessoti, 1984, p.12). Deste modo, a postura face aos deficientes era de intolerância e de punição, sendo estes açoitados e maltratados.

A chegada da idade moderna, traz com ela uma mudança nas mentalidades, passando o Homem a ser considerado como um animal racional. O aparecimento do método experimental, leva a uma valorização da observação e do teste de diferentes hipóteses e com o método científico, começam a realizar-se diferentes estudos em torno das deficiências.

“A fatalidade hereditária ou congénita assume o lugar da ira divina, para efeito de prognóstico. A individualidade ou irrecuperabilidade do idiota é o novo estigma, que vem substituir o sentido expiatório e o propiciatório que a deficiência recebera durante as negras décadas que atenderam a medicina, também supersticiosa. O médico é o novo árbitro do destino do deficiente. Ele julga, ele salva, ele condena.” (Pessoti, 1984, p.68)

Gerolamo Cardomo (1501-1576), foi médico e matemático, tendo sido o inventor de um código que tinha como finalidade o ensino da leitura e da escrita a pessoas surdas. Mais tarde, um monge beneditino Pedro Ponce Leon (1520-1584), inspirando-se em Cardomo, desenvolveu um método para educar surdos, o qual aplicou com sucesso a doze crianças. O êxito deste método veio opor-se ao pensamento que dominava na época, segundo o qual não era possível educar pessoas com esse e com outros tipos de deficiência. Este tipo de mentalidade manteve-se durante muito tempo e até há algumas décadas atrás os deficientes eram completamente excluídos da escola pública regular. “[...] a sociedade, em todas as culturas, atravessou diversas fases no que se refere às práticas sociais. Ela começou praticando a exclusão social de pessoas que por causa das condições atípicas, não pareciam pertencer a maioria da população” (Sasaki, 1999, p.16).

Em sùmula, a fase da “exclusão” corresponde ao período de tempo anterior ao século XX, altura em que todos aqueles que apresentavam necessidades educativas especiais eram tratados à margem, quer pela família quer pela sociedade, não sendo reconhecidos como pessoas que a ela pertenciam de pleno direito. Antes, os portadores de deficiência eram

tratados com negligência, abandonados e completamente arredados da convivência social e do direito à educação.

1.3.2. 2ª fase: Separação ou segregação

A fase denominada de “separação” tem o seu início nos finais do século XVIII, início do século XIX. Nesta altura, as famílias das crianças e dos jovens deficientes, começam a mobilizar-se com o intuito de criar instituições e escolas especiais, onde se fizesse o atendimento dos seus filhos. Trata-se de uma escolarização especial para deficientes, que tinha a particularidade de decorrer separadamente da escolarização das outras crianças consideradas normais. “É nesse período que a Educação Especial realmente iniciou, quando parte da sociedade admite a necessidade de prestar alguma assistência às pessoas com deficiências” (Carmo, 2001). Embora a discriminação e a marginalização dos deficientes persistisse, continuando afastados da sociedade e da família, eram colocados em instituições onde “(...)a preocupação era mais assistencial do que educativa. Eram instituições voluntárias, na sua maioria religiosas, tinham permissão do governo, mas sem nenhum outro tipo de ajuda.” (Carmo, 1991).

Estas escolas situavam-se normalmente fora das povoações, sob o pretexto de que no campo os deficientes teriam um modo de vida mais sadio e feliz. Era na verdade uma forma de tranquilizar as consciências, uma vez que se passou a prestar alguma assistência, mas ao mesmo tempo, era garantida uma distância “confortável” entre os deficientes e a restante sociedade, “longe da vista e longe do pensamento” (Fonseca, 1989, p. 217).

Este tipo de assistência, apresentava assim aspetos negativos, na medida em que as pessoas deficientes continuavam a ser privadas da convivência social, vivendo institucionalizadas e separadas dos restantes elementos da sociedade. Podemos assim considerar, que embora de outra forma, a discriminação da pessoa deficiente persistia. “Estas crianças eram, assim, excluídas da escola regular e mesmo segregadas pela sociedade, prevalecendo o modelo médico-diagnóstico em detrimento da integração sócio-afectiva” (Leitão, 1998).

Apesar de tudo isto, esta fase constituiu um avanço em termos de Educação Especial, na medida em que foram criadas muitas escolas especiais para deficientes, nomeadamente para cegos, surdos e deficientes mentais, onde foram procurados métodos e técnicas para o tratamento e avaliação dos diferentes problemas e postos em prática programas próprios.

Estes centros especiais, formaram um subsistema de Educação Especial diferenciado, contido no sistema educativo global. Nesta época, os profissionais ligados à Educação Especial, tinham pouca ligação com os outros profissionais do ensino, situação que os levava a viver de certa maneira isolados.

“Em Portugal, este período manifesta-se pela criação, geralmente por iniciativa privada e com fundos próprios, dos primeiros asilos para cegos e surdos. É a fase a que alguns autores designam de pré-história da Educação Especial” (Baptista, 1993).

1.3.3. 3ª fase: Integração escolar

Nos anos 60 do século XX, começa a apostar-se em alguns países da Europa, na escolarização de crianças com deficiências a nível sensorial. Surge assim nesta altura uma nova ideia do conceito e da prática de educação especial. Defendia-se então, que essa escolarização deveria ser processada no sistema de ensino regular, juntamente com as outras crianças ditas “normais”. Tem assim início o movimento de defesa da “integração escolar”. Os países aderentes a esta linha de pensamento, começaram a colocar as suas crianças deficientes nas escolas regulares com os seus pares, usufruindo do acompanhamento de professores com formação em educação especial. Este momento foi sem dúvida um importante momento de mudança na história da educação especial, uma vez que se começam a alterar os padrões de pensamento existentes até então a respeito da educação das crianças com necessidades educativas especiais.

“Integração significa o estabelecer de formas comuns de vida, de aprendizagem e de trabalho entre pessoas deficientes e não deficientes. Significa ser participante, ser considerado, fazer parte de, ser levado a sério e ser encorajado. A Integração requer a promoção das qualidades próprias do indivíduo, sem estigmatização e sem segregação. Realizar pedagogicamente a integração significa, que todas as crianças e adultos (deficientes ou não) brinquem, aprendam, trabalhem de acordo com o seu próprio nível de desenvolvimento em cooperação com outros.” Steinemann (1994, p.7)

Em 1972 é feita no Canadá uma publicação pioneira sobre normalização da vida dos deficientes, sendo definido o princípio da normalização como “o uso dos meios o mais

normalizantes possível do ponto de vista cultural, para se estabelecerem ou manterem comportamentos e características que sejam também eles, de facto, o mais possível normais” (Wolfenberger, 1972, p.22). Neste contexto, os meios e os fins educacionais, deveriam ser, os mesmos para todos os alunos, independentemente de serem ou não deficientes. Wolfenberger (1972) defende ainda que “Integração é o oposto da segregação, consistindo o processo de integração em práticas e medidas que potencializam a participação das pessoas em actividades comuns da sua cultura.”

Ainda segundo Bairrão Ruivo, a integração escolar consiste numa “amalgama ou misto de educação regular e educação especial, constituindo um sistema que oferece um espectro de serviços para todas as crianças de acordo com as suas necessidades” (Ruivo, 1981, p.15). Em Portugal, a regulamentação da expressão “integração” surge na década de 70, do século XX.

A aceitação do conceito de “integração”, acontece em grande medida como consequência das provas dadas por vários pedagogos de que as crianças deficientes podiam aprender. Louis Braille, é um dos casos mais visíveis, pois através do seu inovador sistema de comunicação para invisuais, consegue mostrar que as crianças cegas podem aprender a ler. O mesmo aconteceu com Thomas Hopkins Gallaudet, ao demonstrar que crianças surdas podiam aprender a comunicar através de gestos feitos com os dedos.

No fim dos anos 60, apareceram grupos de contestação, clamando por justiça social. Particularmente nos EUA e no Reino Unido, ouvem-se protestos que classificam o tradicional sistema de ensino como “discriminatório, antidemocrático e ilegal”. No seguimento destes protestos é proclamada em 20 de dezembro de 1971 a Declaração dos Direitos dos Deficientes Mentais, pela Assembleia Geral das Nações Unidas. É ainda de referir a importância do já citado “Warnock Report”, publicado em 1978 em Inglaterra, onde é abordado pela primeira vez a conceito de “aluno com necessidades educativas especiais”, conceito que contrapõe as classificações quase unicamente médicas e psicológicas feitas até então. Neste relatório, é explicitado que os alunos com NEE são aqueles que em comparação com os seus pares, apresentam maiores dificuldades para aprender, ou evidenciam algum problema de foro físico, sensorial, intelectual, emocional ou social, ou até mesmo uma combinação de vários destes problemas. Como a escola regular não estava preparada para dar uma resposta adequada a estes problemas é defendido que se deveriam elaborar currículos específicos e condições de aprendizagem adaptadas.

“Um factor importante na determinação do sucesso da educação especial nas escolas comuns é o grau em que essas escolas, escolas secundárias, em particular podem modificar seu currículo para acomodar os diferentes grupos de crianças com necessidades especiais, sem prejuízo da qualidade do ensino oferecido a outras crianças na escola”. (Relatório Warnock, 1978, p.207)

Mais tarde, a ONU fomenta a “Programa Mundial de Acção Relativo às Pessoas Deficientes (1983-1992) e em 1998 dá-se a aprovação do 3º programa de Acção Comunitária a favor das pessoas com deficiência (HELIOS). O lema nesta época era “integrar”, “normalizar” e “desinstitucionalizar”.

Em Portugal, uma das principais preocupações das diversas reformas educativas, parece estar ligada com a certificação de que as crianças com NEE teriam a mesma possibilidade de frequentar escolas regulares que as crianças ditas “normais” e não continuariam a ser “empurradas” para escolas especiais ou instituições. Uma criança só deveria frequentar uma instituição de educação especial, caso a escola regular não tivesse capacidade de resposta. Disso são prova o Decreto-Lei nº319/91, de 23 de Agosto e mais recentemente o Decreto-Lei 3/2008, de 7 de janeiro. Segundo Correia, a integração consiste em “juntar as partes num todo” e “implica o ingresso de alguém na corrente principal que previamente poderá ter sido excluído” (Correia, 2009, p.15).

Numa primeira fase da integração, assistimos à experiência da formação de escolas integradoras, sobretudo levando mais em conta o aspeto físico da questão, “dando lugar à criação de classes especiais, onde os alunos com NEE deveriam receber apoios específicos consentâneos com as suas necessidades” (Correia, 2009, p.15). Quem trabalhava diretamente com estes alunos era o professor de educação especial, sendo que o professor do ensino regular tinha um papel muito pequeno ou até mesmo inexistente na formação destas crianças. Além disso, a relação entre estes dois profissionais era praticamente nula. “Os alunos com NEE e os professores de educação especial constituíam um sistema (de educação especial) dentro de um outro sistema (de ensino regular), sendo o isolamento em termos académicos total e em termos sociais muito precário” (Correia, 2009, p.15). No entanto, esta fase, mesmo com todas as suas limitações, constitui um marco importante na história da educação especial, pois é a partir daqui que se começa a abrir a possibilidade da entrada de alunos com NEE nas escolas regulares. “Esta entrada virá a dar lugar a uma aproximação em termos de interações entre alunos com NEE e os alunos ditos “normais”, criando-se, assim, para os alunos com NEE, um acesso aos ambientes sociais das classes regulares” (Correia, 2009, p.15). Estamos

assim na segunda fase da integração denominada por Correia como a fase da “integração social” (Correia, 2001). Nesta altura, embora se continue a defender que nas áreas académicas é benéfico que o aluno com NEE continue a aprender à parte dos seus colegas, começa a defender-se que será importante que se relacionem em espaços como os destinados para a prática da Educação Física, da expressão plástica, no recreio ou no refeitório, por exemplo. A pouco e pouco, a classe especial, vai sendo substituída pela sala de apoio, permanente ou temporária, variando segundo as necessidades dos alunos. Nos casos de necessidades mais ligeiras, a sala de apoio e a sala de ensino regular complementam-se, uma vez que a aprendizagem era feita quer numa, quer noutra. “Assistia-se, assim, ao início de mais uma fase, que tinha por base o acesso cognitivo à classe regular por parte dos alunos com problemáticas ligeiras, a integração académica, embora a educação especial continuasse a ser tida como um local” (Correia, 2009, p.15). Deste modo, nos finais dos anos 70, começa a ser visível que alunos com NEE, pelo menos ligeiras, conseguem superar as suas dificuldades junto com outros alunos nas classes regulares.

Em conclusão, “o processo de integração no sistema regular de ensino, teve assim, como objectivo, “normalizar” o indivíduo, a nível físico, funcional e social, pressupondo a proximidade física, a interacção, a assimilação e a aceitação” (Silva, 2009, p.141).

1.3.4. 4ª fase: Inclusão

Num passado mais recente, sensivelmente na década de 80 do século XX, assiste-se ao desabrochar de um novo movimento defensor de que todas as crianças têm o seu lugar na escola e na sociedade, independentemente das dificuldades e limitações que possam apresentar. Este movimento tem o nome de “inclusão”.

O movimento “Regular Education Initiative (REI), nasceu nos EUA em 1986, e foi o pioneiro do princípio da Inclusão. Este movimento nasce em resposta a um apelo lançado pela então Secretária de Estado para a Educação Especial, Medeleine Will, no sentido de que deveria haver uma transformação total na forma como era efetuado o atendimento das crianças com NEE e em “risco educacional”. O movimento REI, defendia então que a resposta aos problemas das crianças com NEE, passava pela ajustamento da classe regular a todos os alunos, independentemente das suas dificuldades, e ainda, pela utilização de estratégias diversificadas no trabalho com esses alunos.

“Nascia assim, o movimento da inclusão, onde foram questionadas as assunções sobre o papel dos educadores e professores do ensino regular e de educação especial, de outros agentes educativos (...) e dos pais, sobre a natureza das necessidades educativas especiais e sobre a adequação do currículo às necessidades educativas dos alunos.” (Correia, 2009, p.16)

Durante os anos 80 e 90, realizaram-se a nível internacional vários eventos, que vieram fomentar quer a nível legislativo, quer a nível de pensamento, a mentalidade “inclusiva”. Destes eventos, podemos destacar, em 1989, a Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança, que foi ratificada por mais de 150 países. Desta convenção sai a certeza de que “todos os direitos devem ser aplicados a todas as crianças sem discriminação” (art.2º) e de que “os Estados Partes reconhecem à criança mental e fisicamente deficiente o direito a uma vida plena e decente em condições que garantam a sua dignidade” (art.23º).

Desta forma, o novo conceito de inclusão, assenta na crença de que todos os indivíduos têm os mesmos direitos, independentemente de serem ou não portadores de deficiência. Nesses direitos, estão contemplados o da educação e do ensino, que deve ser adaptado às suas necessidades. Ainda nesta altura, passa a ser cada vez mais posta em causa a exclusividade do diagnóstico médico e pedagógico, dando-se cada vez maior preponderância à educação como um instrumento que proporciona a mudança.

A inclusão, surge assim como a melhor forma de educar os alunos com NEE, desafiando as escolas a que pudessem “assegurar que todos os estudantes comecem a aprender que o ‘pertencer’ é um direito, não um status privilegiado que deva ser conquistado” (Sasaki, 1997, p. 123).

Segundo Correia, a inclusão, não consiste em “juntar as partes num todo”, mas sim em “fazer parte de um todo”, o que “ implica o desenvolvimento de um sentido de comunidade onde, em apoio mútuo, se fomente o sucesso escolar para todos os alunos com NEE, ligeiras ou severas” (Correia, 2009, p.15). Numa escola inclusiva,

“a educação especial passa de um *lugar* a um *serviço*, sendo reconhecido ao aluno com NEE o direito de frequentar a classe regular, possibilitando-lhe apoios apropriados o acesso ao currículo comum através de um conjunto através de um conjunto de apoios apropriados às suas capacidades e necessidades.” (Correia, 2009, p.16)

Ao falarmos do termo “inclusão”, é indispensável referir a importância basilar que a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais realizada em Salamanca (Espanha) entre 7 e 10 de junho de 1994, teve no seu incremento. Neste encontro, estiveram presentes delegados de noventa e dois países e vinte e cinco organizações internacionais, todos eles, “reconhecendo a necessidade e a urgência de garantir a educação para as crianças, jovens e adultos com necessidades educativas especiais no quadro do sistema regular de educação” (Declaração de Salamanca, 1994).

Nesta Declaração (1994, p.1) são proclamados princípios como:

- Cada criança tem o direito fundamental à educação e deve ter a oportunidade de conseguir e manter um nível aceitável de aprendizagem;
- Cada criança tem características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem que lhe são próprias;
- Os sistemas de educação devem ser planeados e os programas educativos implementados tendo em vista a vasta diversidade destas características e necessidades;
- As crianças e jovens com necessidades educativas especiais devem ter acesso às escolas regulares, que a elas se devem adequar através de uma pedagogia centrada na criança, capaz de ir ao encontro destas necessidades;
- As escolas regulares, seguindo esta orientação inclusiva, constituem os meios capazes para combater as atitudes discriminatórias, criando comunidades abertas e solidárias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos; além disso, proporcionam uma educação adequada à maioria das crianças e promovem a eficiência, numa ótima relação custo-qualidade, de todo o sistema educativo.

Verificamos assim que a inclusão é “a inserção total do aluno com NEE, em termos físicos sociais e académicos nas escolas regulares (...) onde, por direito, deve receber todos os serviços adequados às suas características e necessidades” (Correia, 2005).

Para que possamos compreender de modo mais claro o conceito de inclusão é de todo favorável compará-lo com o de integração. Deste modo, e segundo Costa,

“ Integração é um processo através do qual as crianças consideradas com necessidades especiais são apoiadas individualmente, de forma a poderem

participar no programa vigente, e inalterado, da escola. Por outro lado, a inclusão é o empenhamento da escola em receber todas as crianças, reestruturando-se de forma a poder dar resposta adequada à diversidade dos alunos.” (Costa, 1999, p. 28)

Ao procurar o significado da palavra “incluir” no dicionário de língua portuguesa, deparamo-nos com termos como “compreender”, “abranger”; “conter em si”, “envolver”, “implicar”; “inserir”, “introduzir”, “fazer parte”, “figurar entre outros” e “pertencer juntamente com outros. É interessante verificar, que em nenhuma das definições surge como condição o facto de que o indivíduo a incluir tenha que ter características iguais ou semelhantes às dos outros indivíduos.

“Sociedade inclusiva é uma sociedade para todos, independentemente de sexo, idade, religião, origem étnica, raça, orientação sexual ou deficiência; uma sociedade não apenas aberta e acessível a todos os grupos, mas que estimula a participação; uma sociedade que acolhe e aprecia a diversidade da experiência humana; uma sociedade cuja meta principal é oferecer oportunidades iguais para todos realizarem seu potencial humano.” (Ratzka, 1999, p.21)

A inclusão pressupõe a inserção incondicional, ou seja, as crianças com NEE não necessitam de uma preparação especial para frequentarem a escola regular. Para haver inclusão, é necessário romper com os sistemas tradicionais, apostando em transformações profundas, de modo a beneficiar todos os indivíduos. A sociedade deve adaptar-se para dar resposta às necessidades das pessoas deficientes, pois se assim for, estará certamente também mais atenta às necessidades e aos direitos dos restantes cidadãos. Não se trata de camuflar as limitações dos indivíduos deficientes, pois elas na realidade existem, mas antes da valorização da sua individualidade e dos seus pontos positivos. Na realidade, uma sociedade inclusiva é aquela que procura qualidade de vida para todas as pessoas, independentemente de serem ou não portadores de deficiência.

Vários investigadores e organizações se têm debruçado sobre o significado e a importância do conceito “inclusão”. Por exemplo, para Nielsen a “inclusão é tida como o atendimento a alunos com necessidades educativas especiais nas escolas das suas residências e, sempre que possível, nas classes regulares dessas mesmas escolas. (Nielsen, 1999, p.9). Já de acordo com a American Federation of Teachers, “a inclusão é o processo de colocação de todos os alunos com NEE em classes regulares, independentemente da natureza ou severidade da sua problemática, da sua capacidade para se comportar ou funcionar na classe, ou dos benefícios

que daí advêm”. No caso do Children and Adults with Attention Deficit Disorders, “o conceito de inclusão deve reflectir um compromisso da sociedade, no sentido de todas as crianças serem educadas no ambiente mais apropriado às suas necessidades”. Na realidade, todos os conceitos de “inclusão”, convergem no sentido de que as crianças com NEE, têm todo o direito de aprender lado a lado com os seus pares nas escolas regulares, tal como refere Ana Paula Martins:

“a inclusão não é nem um local, nem um método de ensino; é uma filosofia de apoio à aprendizagem das crianças. A filosofia inclusiva engloba todo o sistema educativo e baseia-se na crença de que todas as crianças podem aprender e atingir os objectivos propostos”. (2009, p.14)

Uma sociedade inclusiva, abre a possibilidade da frequência de todos os seus espaços a todos os seus membros, independentemente das suas deficiências. Devem ser aceites as diferenças e valorizadas todas as pessoas como seres únicos, sendo a aprendizagem realizada a partir da cooperação entre todos. Para que este facto se torne possível, é necessário aprender a viver com a diferença e a respeitá-la, dando atenção às necessidades individuais de cada ser humano, devendo partir-se de alicerces como “valorização de cada pessoa, aceitação das diferenças, convivência da diversidade, criação de oportunidades iguais para pessoas com deficiência, consciência de cidadania, solidariedade humanitária, cumprimento da legislação” (Sasaki, 1997, p.10).

1.3.5. Educação Inclusiva

Atualmente, a educação inclusiva é um dos maiores desafios do sistema de ensino. Durante a década de 70 do século XX, os princípios da Educação Inclusiva, começam a estar na base dos projetos educativos, mas foi sem dúvida alguma a Declaração de Salamanca que proclamou o princípio da educação inclusiva. Podemos assim ler, no capítulo 18º do Enquadramento da Ação da referida Declaração (1994, p.17) o seguinte: “A política educativa, a todos os níveis, do local ao nacional, deverá estipular que uma criança com deficiência frequente a escola do seu bairro, ou seja, a que frequentaria se não tivesse uma deficiência (...)”.

Hoje em dia é do consentimento comum, o facto de que todas as crianças devem aprender juntas. “Adoptar como matéria de lei ou como política o princípio da educação

inclusiva, admitindo todas as crianças nas escolas regulares, a não ser que haja razões que obriguem a proceder de outro modo” (Capítulo 3º Declaração de Salamanca, 1994). A defesa deste pensamento é sem dúvida um passo muito importante para o término da longa história de exclusão e discriminação de que os indivíduos com necessidades educativas especiais têm sido alvo. “A educação inclusiva tornou-se a fórmula mais simples e mais impressiva para designar oportunidades de socialização, de aprendizagem, de aproveitamento de talentos potenciais, na escola como na sociedade” (Macedo, 1999). Torna-se porém evidente que esta realidade só se tornará possível, se existir “uma concertação de políticas que envolvam o conjunto dos parceiros sociais.” (Macedo, 1999)

A educação inclusiva decorre de um modo direto da Declaração Universal dos Direitos do Homem. Na primeira frase desta Declaração, podemos ler “Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e em direitos”, ora esta liberdade e igualdade, só pode ser realmente vivenciada, na medida em que se verificar a existência do direito à educação por parte de todos os cidadãos, independentemente da sua deficiência. Segundo Ana Costa,

“ o direito de todas as crianças, independentemente dos problemas ou deficiência que possuam, frequentarem as escolas da sua área – as mesmas escolas para onde iriam se não tivessem qualquer problema ou deficiência – e o consequente direito de viverem na sua família, de participarem da sua comunidade, de conviverem com os seus vizinhos, é, antes de mais, uma questão de direitos humanos.” (Costa, 1999, p.25)

Citando Luís Miranda Correia (2009), o conceito de educação inclusiva, está baseado numa série de princípios como os que seguidamente se apresentam:

- todos os alunos, designadamente os alunos com NEE, independentemente da sua raça, condição linguística ou económica, sexo, orientação sexual, idade, capacidades de aprendizagem, estilos de aprendizagem, etnia, cultura e religião, têm o direito a ser educados em ambientes inclusivos;
- todos os alunos com NEE são capazes de aprender e de contribuir para a sociedade onde estão inseridos;
- todos os alunos com NEE devem ter oportunidades de acesso a serviços de qualidade que lhes permitam alcançar sucesso;

- todos os alunos com NEE devem ter acesso a serviços e apoio especializados, quando deles necessitarem, que se traduzem em práticas educativas ajustadas às suas capacidades e necessidades;
- todos os alunos com NEE devem ter acesso a um currículo diversificado;
- todos os alunos com NEE devem ter oportunidade de trabalhar em grupo e de participar em actividades extra-curriculares e em eventos comunitários, sociais e recreativos;
- todos os alunos, designadamente os alunos com NEE, devem ser ensinados a apreciar as similaridades do ser humano. (p.17)

Para além de todos estes itens, é ainda fundamental que, para que possa existir uma educação inclusiva, os profissionais da educação, os pais e os restantes elementos da sociedade, não estejam de costas voltadas uns para os outros, mas antes, que trabalhem em cooperação, em prole daquilo que será o melhor para o aluno. As escolas devem “chamar a si” as famílias para que estas possam participar no processo educativo. “Apelamos a todos os governos e incitamo-los a encorajar e facilitar a participação dos pais, comunidades e organizações de pessoas com deficiência no planeamento e na tomada de decisões sobre os serviços na área das necessidades educativas especiais” (Capítulo 3º da Declaração de Salamanca, 1994).

Reveste-se ainda de grande importância, o facto de que todos os serviços e apoios de que o aluno necessita, sejam prestados “em ambientes educativos regulares” (Correia, 1999) e não em escolas especiais. Além disso, há que também “investir um maior esforço na identificação de estratégias de intervenção precoce, assim como nos aspectos vocacionais da educação inclusiva” (Declaração de Salamanca, 1994).

A educação inclusiva “é a transformação do sistema educacional, de forma a encontrar meios de alcançar níveis que não eram contemplados” (Ainscow, 2010). Segundo o mesmo autor, a inclusão, é um sistema constituído por três partes distintas: a presença do aluno na escola regular, (que não é por si só suficiente); a participação do aluno, pois este pode estar presente na escola e não participar, “é preciso, então, dar condições para que o aluno realmente participe das actividades escolares” (Ainscow, 2010). E finalmente é necessário que exista aquisição de conhecimentos. “O aluno pode estar presente na escola, participar e não estar a aprender” (Ainscow, 2010). Ainda segundo o mesmo autor, “não se trata (...) de introduzir medidas adicionais para responder aos alunos num sistema educativo que se

mantém, nas suas linhas gerais, inalterado. Trata-se de reestruturar as escolas para atender a todas as crianças”

Também o parecer nº 3/99, de 17 de fevereiro, do Conselho Nacional de Educação, se refere à educação inclusiva, dizendo que esta é

“um sistema de educação e ensino onde os alunos com necessidades educativas especiais, incluindo os alunos com deficiências, são educados na escola do bairro, em ambientes de sala de aula regulares, apropriados para a idade (cronológica), com colegas que não têm deficiências e onde lhes são oferecidos ensino e apoio de acordo com as suas necessidades individuais”.

Um relatório da UNESCO datado de 2004, vem também mais uma vez, prestar esclarecimentos acerca do que se entende por educação inclusiva:

“A essência da educação inclusiva consiste no direito humano à educação. Uma consequência lógica destes direitos é que todas as crianças têm o direito de receber o tipo de educação que não as discrimine seja por que razão for, tal como casta, etnicidade, religião, situação económica, estatuto de refugiado, língua, género, deficiência, etc. e que cabe aos Estados, tomar as medidas necessárias para implementar esses direitos em todos os ambientes educativos.” (UNESCO, 2004)

Podemos assim concluir que a educação inclusiva, vai muito para além do que acontece na escola e do facto de o aluno frequentar ou não uma escola regular, antes, “a educação inclusiva como um direito humano assume, assim, uma dimensão que ultrapassa o sector educativo, para alargar a toda a sociedade, contribuindo para que esta seja igualmente inclusiva e solidária” (Costa, 2006, p.19).

“A educação só pode ser para todos e para cada um se eficaz no combate à desvantagem para quem quer que seja” (Serra, 2002, p.17), compreendendo neste contexto “desvantagem” como a falta de preparação do meio ambiente para a existência de limitações na interação entre a pessoa e o meio.

1.3.6. A Escola Inclusiva

Refletir sobre a escola inclusiva, conduz-nos novamente à análise da Declaração de Salamanca, onde podemos ler no capítulo 7º do enquadramento da Ação que:

“O princípio fundamental das escolas inclusivas consiste em todos os alunos aprenderem em conjunto, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentam. Estas escolas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos, através de currículos adequados, e uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com as respectivas comunidades. É portanto, um conjunto de apoios e de serviços para satisfazer o conjunto de necessidades especiais dentro da escola.”

De uma forma geral, é possível afirmar que uma escola inclusiva se baseia na teoria da “educação para todos”, ou seja, tem como objetivo que todos os seus alunos alcancem sucesso na sua aprendizagem, mesmo existindo entre eles diferenças socioeconómicas, culturais, afetivas e físicas.

Numa escola inclusiva, o aluno é o centro de toda a ação educativa. Assegurar um percurso bem-sucedido na sua aprendizagem e na estruturação das competências necessárias para que possa exercer plenamente a sua vida em sociedade, é um objetivo fundamental.

“A escola inclusiva é aquela que conhece cada aluno, respeita suas potencialidades e necessidades, e a elas responde, com qualidade pedagógica. Para que uma escola se torne inclusiva há que se contar com a participação consciente e responsável de todos os actores que permeiam o cenário educacional: gestores, professores, familiares e membros da comunidade na qual cada aluno vive.” (Aranha, 2004, p.7)

Mais autores há, que defendem a mesma perspectiva, da existência na “escola inclusiva” de cooperação entre pares, independentemente das características específicas de cada um dos discentes, “numa escola inclusiva cada aluno sente-se co-responsável por cada um dos seus colegas, pelos ambientes em que decorrem as suas aprendizagens, pelos espaços que todos usufruem, pela dinâmica de sucesso ou de insucesso de que faz parte” (Sanches, 2001, p.90). Vemos assim, que o objetivo da escola inclusiva, não é de forma alguma tornar as diferenças entre alunos invisíveis, mas antes, dar a possibilidade a cada um deles de pertencer de pleno direito à sua escola, sentindo ao mesmo tempo, valorizada e autenticada a sua individualidade. “Inclusão é proporcionar a todos e a cada um o acesso às melhores condições de vida e de aprendizagem possíveis (...) num clima onde ser diferente é um valor” (Leitão, 2006, p.33). “Estar incluído é muito mais do que uma presença física: é um sentimento e uma prática mútua de pertença entre a escola e a criança, isto é, o jovem sentir que pertence à escola e a escola sentir que é responsável por ele” (Rodrigues, 2003, p.95).

A escola inclusiva tem assim uma enorme importância na inserção da criança deficiente na sociedade, permitindo a sua adaptação e a redução da discriminação de que o deficiente tem sido alvo ao longo da história do Homem. A escola inclusiva incrementa a aceitação do direito à diferença. “Uma escola inclusiva será então aquela que congrega alunos sem necessidades especiais e alunos com necessidades especiais” (Correia, 2003, p.13).

A implementação deste tipo de escola, nem sempre tem sido um processo pacífico, nem de fácil aceitação por parte de todos os elementos da comunidade educativa e até mesmo pelas próprias famílias, que muitas vezes ao pretenderem “proteger” os seus filhos não os deixam frequentar a escola regular. Segundo Ainscow “para implementarmos escolas inclusivas, é necessário saber partilhar informação, ensinar novas competências e saberes bem como mudar atitudes, nomeadamente quanto à forma como se encara a diferença” (Ainscow 2003; p.123). Segundo Barbosa & Pinto:

“há que passar de um ensino massificado para um ensino preocupado em atender a algumas especificidades, um ensino que tratando cada um de forma diferente, de acordo com as suas necessidades e características próprias, dê a todos iguais oportunidades de aprendizagem.” (1997:25)

É necessário que a aprendizagem do aluno com NEE, seja realizada em conjunto com os outros alunos, e não isoladamente, sendo no entanto fundamental ter em conta as necessidades específicas de cada um, de modo a que se possam superar as dificuldades individuais. Este tipo de pedagogia, pretende promover a criação de seres autónomos, livres e solidários. “Os alunos são assim vistos como agentes activos na construção das suas aprendizagens sendo que aceitar e respeitar ideais, valores e padrões culturais diferentes são condições fundamentais” (Leitão, 2006, p.2).

Em 1997, Mel Ainscow critica a “visão tecnicista” das nossas escolas, que procuravam respostas estandardizadas para todos os seus alunos independentemente das suas especificidades, em invés de investirem no aperfeiçoamento das práticas e da inovação pedagógica. Também Margaret Wan, defende que “a prática de compensar as diferenças de aprendizagem através de facilitação do sucesso escolar para grupos seleccionados de alunos, introduzindo-se *standards* diferenciados, não pode ser aceite como um indicador de equidade educativa.” (Wan, 1997, p.54). Segundo a própria, existem muitas alternativas, capazes de produzirem resultados de aprendizagem positivos para os alunos.

Certo é, que para podermos concluir estar perante a construção de uma verdadeira escola inclusiva, devemos encontrar-nos perante um determinado número de características fundamentais, que são: “trabalho de equipa em colaboração; um contexto comum; participação da família; papéis claramente definidos entre os diferentes profissionais; união eficaz do pessoal auxiliar; Planos Educativos Individuais adequados (PEI); processos para a avaliação da eficácia” (Giangreco, 1997, p.61).

Ainda de acordo com Ainscow (1997), as escolas inclusivas, assentam em três pilares fundamentais, sem os quais não serão possíveis de existir:

- Versatilidade curricular – currículos adaptados às necessidades das crianças; apoio pedagógico suplementar no contexto do curriculum regular; ajudas técnicas e humanas diversificadas;
- Gestão escolar – redimensionar recursos; promover a relação de interajuda escola/comunidade/pais; envolvimento criativo de professores e assistentes operacionais; promoção e responsabilização do trabalho de equipa pedagógica;
- Informação e investigação – divulgação de experiências bem-sucedidas; promoção da investigação ação.

A escola inclusiva, é assim, um projeto que continua em construção, cuja conexão à sociedade é fundamental, pois trata-se de dotar os todos os alunos de verdadeiras aprendizagens que os preparem para a sua vida futura, respeitando sempre as suas diferenças. A escola inclusiva é a verdadeira responsável pela realização dessas aprendizagens:

“uma escola que não pode ser indiferente ao que se passa na sua comunidade educativa, que é co-responsável pelo sucesso e pelo insucesso de cada um dos seus alunos, que tem de os incluir, ou seja é responsável pela criação e condições necessárias à viabilização do processo de aprendizagem.” (Sanches 2001, p.86)

Em súpula, a escola inclusiva, deve fomentar a partilha de experiências, sendo um espaço onde todos os alunos, com ou sem NEE, têm por direito próprio o seu lugar. Nela deve

vivenciar-se um clima de cooperação, onde todos sejam coresponsabilizados em relação ao grupo em geral e onde se procura o sucesso de cada um. Se o clima vivido for de individualismo, então as estratégias utilizadas não estarão a ser certamente as mais adequadas, pois, a escola inclusiva é “uma escola de qualidade para todos, que é geradora de respostas adequadas às problemáticas de cada um, que é capaz de gerir os seus recursos adequando-os às necessidades” (Sanches, 2001, p.90), ou seja segundo ainda a mesma autora, “somos todos nós e cada um a cooperar para uma escola mais justa, mais humana em que cada um tem um espaço e um tempo que são seus para usufruir e partilhar”.

Capítulo 2 – Os Professores e a Inclusão

2.1. Enquadramento legal

No período que antecedeu a década e 70 do século XX em Portugal, os alunos com NEE, eram praticamente postos à margem da escola. Em 1976, são criadas as Equipas de Ensino Especial Integrado, como forma de fomentar a integração familiar, social e escolar das crianças e jovens com deficiência. Porém, “um grande número de crianças com NEE não era receptor de serviços de apoio especializados destinados a minimizarem ou a suprimirem as suas necessidades” (Correia, 2009, p.14). Ainda segundo Correia, uma grande parte das crianças e adolescentes com NEE significativas e em idade escolar, “tinha como recurso educativo, a classe especial, a escola especial ou a IPSS”.

Com a publicação em 14 de Outubro de 1986, da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), começamos então a constatar o surgimento de mudanças muito significativas em termos de educação integrada. No seu artigo 2º podemos ler que “todos os portugueses têm direito à educação e à cultura, nos termos da Constituição da República”, estando neste caso abrangidas as crianças com NEE. Esta ideia é reforçada no artigo 7º, ao referir que um dos objetivos da LBSE consiste em “assegurar às crianças com necessidades educativas específicas, devidas designadamente a deficiências físicas e mentais, condições adequadas ao seu desenvolvimento e pleno aproveitamento das suas capacidades” e no artigo 17º ao referir que “visa a recuperação e integração socioeducativas dos indivíduos com necessidades educativas específicas, devido a deficiências físicas e mentais”

Resultantes da Lei de Bases, em 1988, são criadas e legalmente confirmadas as chamadas Equipas de Educação Especial, sendo estas, segundo a lei, consideradas “serviços de educação especial a nível local, que abrangem todo o sistema de educação e ensino não superior”. Estas equipas, tinham como funções, o despiste, a observação e o encaminhamento de crianças e jovens com NEE, provenientes de problemas físicos ou psíquicos, devendo providenciar o seu atendimento diretamente e da forma ajustada ao problema revelado.

Ainda na sequência da LBSE, surge o DL nº35/90 de 25 de janeiro, ou seja, a Lei da Escolaridade Obrigatória, que estabelece pela primeira vez em Portugal, o facto de que qualquer criança, sem qualquer tipo de exceção, tem que frequentar a escola. No artigo 2 desta Lei, podemos encontrar referência aos alunos com NEE: “os alunos com necessidades educativas especiais, resultantes de deficiências físicas ou mentais, estão sujeitos ao cumprimento da escolaridade obrigatória, não podendo ser isentos da sua frequência, a qual se

processa em estabelecimentos regulares de ensino ou em instituições específicas de educação especial”.

Todos estes documentos, vêm mais tarde, precisamente nos anos 90, dar origem a um importante Decreto que vem expor de um modo mais claro e preciso a política educativa portuguesa em relação aos alunos com NEE, refiro-me ao Decreto-Lei 319/91 de 23 de agosto.

“Este Decreto-Lei, veio preencher uma lacuna legislativa há muito sentida no âmbito da educação especial, passando a escola a dispor de um suporte legal para organizar o seu funcionamento no que dizia respeito ao atendimento a alunos com NEE. Esta lei, cujo impacto no sistema educativo foi notório, introduziu princípios e conceitos inovadores resultantes das práticas educativas de então e do desenvolvimento de experiências de integração.” (Correia, 1999, p.14)

A elaboração deste decreto, é baseada na legislação americana e inglesa e encontra-se de acordo com as orientações dos organismos internacionais, aos quais Portugal pertencia, refiro-me às Nações Unidas, à UNESCO e à Comunidade Europeia. Há até quem considere este decreto como sendo um “filho directo do Warnock Report” (Benard, 1995). Ao por em prática este Decreto, procurava-se responder a três dos direitos fundamentais de toda e qualquer criança: “o direito à educação, o direito à igualdade de oportunidades e o direito de participar i

Segundo Correia (2009), o supracitado Decreto:

- Introduce o conceito de NEE, baseado em critérios pedagógicos;
- Privilegia a máxima integração do aluno com NEE na escola regular;
- Responsabiliza a Escola pela procura de respostas educativas eficazes;
- Reforça o papel dos pais na educação dos seus filhos, determinando direitos e deveres que lhes são conferidos para esse fim.

Este Decreto defende ainda o “direito a uma educação gratuita, igual e de qualidade, para os alunos com NEE, estabelecendo a individualização de intervenções educativas através de Planos Educativos Individualizados (PEI) e de Programas educativos (PE) com o objectivo de responder às necessidades educativas desses alunos” (Correia, 2009, p.14). Além disso, é ainda defendido o facto de as crianças com NEE, deverem aprender junto das crianças sem NEE, salvo casos excepcionais nos quais isso não fosse de todo possível de acontecer.

Neste documento, soa ainda apresentadas uma série de medidas a serem aplicadas nos casos de alunos com NEE, constando no artigo 2 que

“as adaptações previstas (...) podem traduzir-se nas seguintes medidas: equipamentos especiais de compensação, adaptações materiais, adaptações curriculares, condições especiais de matrícula, condições especiais de frequência, condições especiais de avaliação, adequação na organização de classes ou turmas, apoios pedagógico acrescido e ensino especial.” (D.L. 319/91 de 23 de Agosto)

Mais recentemente, em janeiro de 2008, foi aprovado um novo Decreto-Lei, conhecido como D.L.nº3/2008 de 7 de janeiro, que veio revogar a anterior Lei, já com alguns anos de existência. Este Decreto, pretende também ele incrementar a igualdade de oportunidades entre alunos, promover a educação e apostar na qualidade do ensino em Portugal. Para que isso aconteça, é necessário efetivar “a promoção de uma escola democrática e inclusiva, orientada para o sucesso educativo de todas as crianças e jovens” (D.L. 3/2008). Neste sentido, este novo Decreto-Lei propõe:

“planear um sistema de educação flexível, pautado por uma política global integrada, que permita responder à diversidade de características e necessidades de todos os alunos que implicam a inclusão das crianças e jovens com necessidades educativas especiais no quadro de uma política de qualidade orientada para o sucesso educativo de todos os alunos.” (D.L. 3/2008)

Neste documento, é mais uma vez realçada a importância da utilização de estratégias diversificadas por parte dos elementos da comunidade educativa, de forma a poder dar resposta às diferentes necessidades manifestadas pelos alunos. A escola deve assim individualizar e personalizar as estratégias educativas, “enquanto método de prossecução do objectivo de promover competências universais que permitam a autonomia e o acesso à condução plena da cidadania por parte de todos” (D.L.3/2008).

É importante referir a novidade de que os alunos a serem abrangidos pelos serviços de Educação Especial, passam a ser indicados com base no que é proposto na Classificação Internacional de Funcionalidade da Organização Mundial de Saúde (CIF) em 2007. Este documento clarifica ainda que os serviços de Educação Especial são destinados a “crianças e jovens com limitações significativas ao nível da atividade e da participação num ou vários domínios da vida decorrentes de alterações funcionais ou 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” (D.L. 3/2008). Quanto ao processo de avaliação do aluno é também expressamente dito que deve ser efetuado “tendo por referência a CIF” (D.L. 3/2008).

Neste documento, é ainda dada a indicação da necessidade de criação de um Programa Educativo Individual (PEI) para os alunos com NEE. Neste “programa”, estão registadas as respostas educativas e a modalidade de avaliação de cada aluno. O PEI é elaborado por professores e psicólogos, sob a concordância da família do discente. Neste Decreto, é ainda criado um Plano Individual de Transição, que completa o PEI e que tem como objetivo a preparação da integração do aluno no final do seu percurso escolar.

Outros aspetos a ter em conta no D.L. 3/2008, são o facto de:

- estender o direito de educação especial ao ensino particular, cooperativo e pré-escolar;
- esclarecer dúvidas relativas à legislação anterior no que concerne à indispensabilidade da normalização dos instrumentos de certificação de estudos;
- clarificar o papel dos Encarregados de Educação, fortificando o seu papel na referenciação, avaliação e planificação;
- expor a necessidade de que nos Projetos Educativos dos Agrupamentos sejam mencionados os aspetos organizacionais relativos aos apoios destinados às crianças com NEE.

Em suma, a legislação desempenha um papel extremamente importante, para que a escola inclusiva se possa tornar uma realidade palpável, na medida em que “a Escola deve pois contribuir para a inclusão educativa e social, promover a igualdade de oportunidades, o acesso e sucesso educativo, a autonomia, a estabilidade emocional, e preparação para o prosseguimento de estudos ou via profissional” (Rodrigues & Nogueira, 2010).

Há no entanto ainda a referir que a existência de legislação por si só não basta, para que a inclusão seja uma realidade visível nas nossas escolas. É também necessário dá-la a conhecer, bem como sensibilizar os agentes educativos para a sua importância, para que estes a possam por em prática no seu dia a dia. Só desta forma a legislação poderá trazer reais benefícios às crianças e jovens portadoras de NEE.

2.2. Formação dos professores

No que concerne à formação dos professores, este é sem dúvida um dos aspetos fundamentais para que a escola inclusiva possa ser hoje em dia uma realidade. Esta preocupação não é de hoje, já em 1941, foi criado em Lisboa um curso para professores de Educação Especial, que na altura contribuiu significativamente para impulsionar a educação dos alunos portadores de deficiência.

Na Declaração de Salamanca, em 1994, podemos ler que “a preparação adequada de todo o pessoal educativo constitui o factor chave na promoção das escolas inclusivas” e também que “as universidades podem desempenhar um papel consultivo importante na área das necessidades educativas especiais, em particular no que respeita a investigação, a avaliação, a formação de formadores, a elaboração de programas de formação e produção de materiais (...)”.

No arquivo aberto sobre educação inclusiva da UNESCO de 2001, podemos encontrar várias referências sobre a importância da formação:

- “A formação deve ser encarada como elemento de um processo global de mudança.”
- “A formação é uma peça importante do aperfeiçoamento da escola e no desenvolvimento de modelos educativos de natureza mais inclusiva.”

- “A formação deve assentar num processo contínuo, que garanta a todos os professores os conhecimentos e competências necessários para (a) educarem todos os alunos da forma mais eficaz, (b) possibilitarem que alguns professores assegurem ações de apoio junto dos colegas e dos alunos com necessidades educativas mais comuns e (c) que especializem outros, para o atendimento dos alunos com problemas de maior complexidade e de baixa incidência.”
- “As estratégias/modelos de formação devem ser flexíveis e contemplar estratégias de multiplicação e divulgação.”
- “O acesso e contacto com boas práticas educativas devem ser entendidos como estratégia privilegiada de formação e atualização.”
- “As iniciativas e dispositivos de formação devem ser objecto de ajustamento e desenvolvimento contínuos.”

Além da indiscutível necessidade de formação do pessoal docente no que concerne à área específica do trabalho com alunos portadores de NEE, é um facto que essa formação é ainda hoje muito reduzida. No caso dos professores do ensino regular e apesar de se encontrarem legislados conteúdos disciplinares na área da educação especial, nem sempre a leccionação desses conteúdos é feita de modo a promover a educação inclusiva, pois muitas vezes, não é tida em conta a heterogeneidade do grupo-turma. “As estratégias educativas utilizadas baseiam-se, (...), na leccionação por parte do professor e na aprendizagem passiva por parte dos alunos, não se propiciando a criatividade, experimentação, aprendizagem cooperativa e participação em práticas escolares que constituam modelos inclusivos de qualidade” (Costa, 2006).

Existe, na verdade “uma falta generalizada de formação dos professores sobre a educação de alunos com necessidades educativas especiais, o que condiciona negativamente o funcionamento das escolas e as actividades das salas de aula” (Costa, 2006).

Com a aposta na escola inclusiva, é fundamental que cada professor seja responsável por todos os seus alunos, incluindo os alunos com NEE. Isto só será possível se os docentes forem apoiados pela escola e pelos serviços a ela exteriores e se beneficiarem de uma formação contínua, isto porque as crianças com NEE necessitam de estratégias e métodos diversificados e eficazes. Os professores precisam ainda de ser capazes de adaptar currículos de acordo com as necessidades de cada aluno. Todas as crianças são diferentes e aprendem de maneira diferente, a escola e os professores têm que ter em conta essa diversidade e ter capacidade de resposta de modo a que todos os seus alunos possam aprender. Numa entrevista concedida ao Centro de Referência em Educação Mário Covas, em São Paulo, Ainscow afirmava:

“Os professores, por sua vez, precisam de se consciencializar que devem aprender sempre e que precisam também de ser pesquisadores. Isso significa estar sempre pesquisando, investigando novas formas de ensinar, reflectir sobre o seu trabalho, procurar sempre melhorar o seu próprio trabalho.

Todos devem investir na educação contínua dos professores dentro da escola, se quisermos melhorar a aprendizagem das crianças. Isso implica a contribuição de muitos profissionais trabalhando juntos para o desenvolvimento da escola e dos professores. Quando há comprometimento, liderança na escola, os professores encontram tempo e espaço para soluções.

Por isso, é muito importante detectar as barreiras dentro da escola, que impedem a participação de todos.” (Ainscow, 2010)

Em relação à formação especializada de professores, embora não havendo números precisos, é sabido que em 2005, só cerca de 40% dos professores de Educação Especial tinham uma formação especializada nesta área de ensino. Atualmente, essa formação é assegurada por Universidades e Institutos Politécnicos, quer públicos, quer privados e deve ter uma carga horária mínima de 250 horas, de acordo com o D.L. nº95/97 de 23 de Abril.

Um factor negativo a ter em conta no que concerne à formação de professores em Portugal, são as assimetrias regionais, uma vez que se notam grandes disparidades entre regiões, “o que origina em alguns territórios educativos fortíssimas necessidades de recursos humanos qualificados para as funções que lhes são solicitadas” (Costa, 2006). Ainda segundo a mesma autora, um outro problema a registar, prende-se com o facto de que “a formação especializada dos professores não está organizada de forma a proporcionar diferentes níveis e tipos de qualificação, relacionados com diferentes tipos de apoio, nomeadamente, os de carácter generalista (visando as situações de grande incidência) e os de carácter especializado (visando as situações de pequena incidência).” Além disso, ainda hoje, não se considera a

formação como um processo contínuo e permanente, sendo que muitos professores não reconhecem o seu valor, frequentando ações de formação por mera obrigação, não retirando daí os possíveis e desejáveis proveitos.

Certo é que “o factor isolado que mais parece influenciar a qualidade na educação é a presença de um professor qualificado e motivado.” (In Council for Exceptional Children, 2000). Assim sendo,

“todas as escolas se devem preocupar com a formação do seu pessoal de acordo com os objectivos educacionais por elas traçados. No caso da inserção de alunos com NEE no seu seio, esta formação torna-se praticamente obrigatória, sob pena de, se assim não for, assistirmos a prestações educacionais inadequadas para tais alunos.” (Correia, 2009, p. 38)

È então fundamental que os educadores, professores, auxiliares de ação educativa tenham formação especial de maneira a poderem compreender as problemáticas apresentadas pelos alunos com quem trabalham, pois só desta forma será possível decidir o tipo de estratégias a utilizar, para que seja possível a superação das dificuldades diagnosticadas. Só assim, a aprendizagem se poderá tornar uma realidade e poderemos assistir ao sucesso educativo dos alunos com NEE. Desta forma “seria de esperar que a legislação que fosse sendo publicada reflectisse isso mesmo. Mas infelizmente, este não está a ser o caso” (Correia, 2009, p.38), o autor continua dizendo que “numa altura em que noutros países se chama a atenção para o facto de que os novos professores do ensino regular devem adquirir experiência de como trabalhar com alunos com NEE, o nosso país não está para aí virado”,

Torna-se cada vez mais imperioso, planificar a formação criteriosamente, tendo por base as necessidades do pessoal docente. É indispensável “introduzir nas escolas os novos conhecimentos resultantes da investigação científica, bem como considerar as aplicações práticas adequadas, a fim de se incrementar a eficácia do trabalho do docente e, por conseguinte, a qualidade da educação” (Correia, 1997, p.162).

2.3. Os professores face à inclusão

No que concerne à implementação de modelos inclusivos nas nossas escolas, “muitos profissionais têm de adquirir e/ou aperfeiçoar as suas competências, sendo para isso

necessário valorizar a oferta de oportunidades de desenvolvimento profissional” (Correia, 2009, p.39). Na escola inclusiva, os elementos da comunidade educativa, passam a ter um papel muito mais participativo no processo de ensino-aprendizagem, pois para além de necessitarem de alargar as suas competências no sentido de poderem dar resposta às necessidades dos alunos, devem também desenvolver posturas positivas face à inclusão.

Através de estudos realizados sobre este tema, nomeadamente por Carvalho e Peixoto em 2000, por Correia e Martins no mesmo ano e mais recentemente por Ferreira em 2007, foram tiradas conclusões no sentido de que a maior parte dos professores acredita no conceito “inclusão” e aceita que a sua implementação traz vantagens para os alunos com NEE, sobretudo no que respeita à socialização. Já no que concerne aos benefícios escolares, mostram-se mais reservados, colocando mesmo a questão se a esse nível a inclusão será benéfica para os alunos que não apresentam NEE.

Geralmente, os professores revelam algumas resistências às inovações e o tema “inclusão”, não foge à regra. Muitos referem considerar impossível a existência de uma escola completamente inclusiva, pois embora teoricamente o projeto seja bastante válido, consideram-no utópico com as condições de trabalho existentes atualmente nas escolas. Assim, os professores confessam “alguns receios em relação a este processo de mudança, especialmente, porque sentem que lhes falta a formação necessária para ensinar alunos com NEE” (Correia, 2008, p.23). Os professores sentem necessidade de maior apoio quando nas suas salas de aula têm que trabalhar com alunos com NEE, especialmente quando se trata de NEE severas.

Outra queixa dos professores, que é também sem dúvida um factor a ter em conta no trabalho com alunos com NEE, é o da falta de tempo para trabalhar individualmente com cada um, nomeadamente pelo facto de as turmas terem um número excessivo de alunos. Os estudos supracitados concluíram ainda que os professores sentem um aumento da tensão, da frustração e da angústia quando lecionam em turmas onde existem discentes com NEE. “A maioria dos professores têm uma visão funcional do ensino e tudo o que ameaça romper o esquema de trabalho prático que aprenderam a aplicar em suas salas de aula é rejeitado” (Mantoan, 2007). Na realidade, o que acontece, é que face às inovações os professores sentem-se inseguros e com medo de perder a estabilidade profissional conquistada. Deste modo, tentando adaptar-se da melhor maneira possível à filosofia da inclusão, “esperam aprender uma prática inclusiva, ou melhor, uma formação que lhes permita aplicar esquemas de trabalho pré-definidos às suas salas de aulas,

garantindo-lhes a solução dos problemas que presumem encontrar nas escolas inclusivas” (Mantoan, 2007).

Com todas as dificuldades que sem dúvida todos os professores encontram para dar o melhor de si próprio para a construção de uma escola inclusiva, penso que “todos partilhámos o desejo de construir um serviço público de educação, democrático, que acolha todos, sem discriminação e que não seja gerador, directo, de desigualdades escolares, nem as amplifique ou reproduza ao nível social” (Canário, 2006, p.42).

Gostaria aqui de referir um trabalho, realizado por Mirna Montenegro, com comunidades ciganas, que foi iniciado num Centro de Animação Infantil e Comunitária (CAIC), no Bairro da Bela Vista em Setúbal, trabalho que segue uma filosofia inclusiva e do qual a própria nos faz um pequeno relato:

“(…) nunca como neste CAIC foi tão forte a presença da heterogeneidade, não só pela mistura de idades que iam dos 3 aos 16 anos, passando pelos adultos, como também pela mistura de hábitos e valores culturais incluindo grupos sociais africanos, timorenses, ciganos e os chamados lusos.

Para lidar com a constante presença de diferenças tão díspares e dos conflitos internos que me provocavam, tive que despir-me de tudo o que me tinham ensinado na escola de formação inicial e vestir-me, de novo, com o que o dia-a-dia me ia ensinando.

(…) resolvi adoptar a postura “das gentes do povo” que tanta sabedoria de vida tem e “sentei-me à soleira da porta” da sala esperando que os acontecimentos se desenrolassem. Perante o desconhecido, o estranho e o insólito, procurei fazer o que o provérbio Somali nos ensina; antes de me odiar, conhece-me!”

A inclusão dos alunos numa escola, passa sem dúvida pelo modo como estes são tratados e “olhados” pelos professores e para isso, “precisamos, sobretudo, de ter a capacidade de “desaprender” para construir alguma coisa de novo” (Canário, 2006, p.43).

Ravel, compositor e pianista francês, foi autor de “um concerto para mão esquerda”, que foi tocado por um pianista, seu amigo pessoal, que só possuía uma mão, em virtude de ter perdido a mão direita durante a Primeira Guerra Mundial. “Poderemos nós transpor essa postura para a relação com os nossos alunos? Ou seja, além da capacidade de “desaprender”, estaremos, também, disponíveis para compor concertos para a mão esquerda para que nenhum aluno se sinta intruso ou indesejado? (Canário, 2006, p.43)

2.4. A importância da utilização de estratégias inclusivas

Toda a escola que pretenda seguir uma política de educação inclusiva, deve fomentar a prática de estratégias que respeitem a diferença e que contribuam para o sucesso escolar de todos os alunos. Deve procurar assim, sem qualquer tipo de discriminação, a qualidade acadêmica acessível a todos os alunos, independentemente das suas características e dificuldades. “Desprezadas e proscritas da escola durante tanto tempo, só agora parece desenhar-se um modelo educativo universalmente reconhecido e à altura de acolher as crianças portadoras de deficiências, com a dignidade devida a qualquer cidadão: a escola inclusiva” (Baptista, 1999, p.123).

Aparentemente, a palavra inclusão parece ter entrado rapidamente no vocabulário dos professores, mas na grande maioria dos casos, continua a verificar-se um desfasamento entre a legislação e aquilo que realmente se passa na sala de aula. “Tanto a legislação como o discurso dos professores se tornaram rapidamente “inclusivos”, mas as práticas nas escolas nem sempre são consistentes com esses discursos (Rodrigues, 2006). Mesmo perante esta realidade existem já experiências muito positivas, nomeadamente as apresentadas pela Agência Europeia para o Desenvolvimento em NEE, que num estudo desenvolvido em 2003, concluiu que “salas de aula inclusivas existem realmente em países europeus”.

Evidentemente que “a educação inclusiva só existe se forem introduzidas nas salas de aula estratégias e práticas diferentes daquelas que tradicionalmente se praticam” (Sanchez, 2005, p.127). Estas práticas dependem sobretudo da atitude, da competência e das capacidades dos professores, para porem em prática estratégias que respondam às necessidades dos alunos com que trabalham diariamente. Uma sala de aula inclusiva é um desafio constante para o professor. É necessário inovar, ser criativo, valorizar as potencialidades de cada aluno, proporcionar a interação entre todos, promover o trabalho de grupo e sobretudo não ter medo de experimentar e de inovar.

“É importante notar que a atitude dos professores é um elemento fundamental no sucesso da inclusão na sala de aula. Atitudes positivas dos professores perante a inclusão reflectem-se nos seus comportamentos na sala de aula inclusiva” (Leatherman & Niemyer, 2005).

Quando são postas em prática estratégias inclusivas na sala de aula, não se olha para o aluno de forma isolada, mas importa sobretudo apoiar todos os alunos e criar um ambiente positivo de aprendizagem para todo o grupo. “Uma perspectiva inclusiva altera o foco do

individual para o contexto” (Moen, 2007). Para que se consiga alcançar este objetivo “as práticas devem promover a comunhão, facilitar a amizade e colaboração” (Soodak, 2003).

Com base nos critérios estabelecidos pela “Plataforma Cidadana per una Escola Inclusiva” (2004), podemos afirmar que as boas práticas no que respeita a estratégias inclusivas, são aquelas que:

- Incluem todos os alunos;
- Promovem uma cultura de escola inclusiva;
- Realizam um trabalho colaborativo eficiente entre os agentes educativos;
- Usam recursos diversificados e estratégias educacionais diversificadas;
- Têm um modelo organizacional flexível;
- Têm uma programação sistemática e específica;
- Realizam avaliação sistemática do progresso dos alunos em várias áreas (cognitiva, emocional, social, relacional, etc.) e propõem medidas para superar as dificuldades;
- Promovem atividades extracurriculares;
- Valorizam a colaboração com a comunidade.

Segundo um relatório de 2003 da Agência Europeia para o Desenvolvimento em NEE, baseado em diversas investigações realizadas por este organismo, são vários os factores basilares na prática de estratégias inclusivas: o ensino e a aprendizagem cooperativos, a resolução de problemas em colaboração, grupos heterogéneos e ensino efetivo.

Relativamente ao ensino cooperativo, também conhecido por co-ensino, é fundamental que os professores trabalhem em cooperação com outros colegas, para que possam melhor servir um grupo heterogéneo de alunos. Exemplo disso é a cooperação que deve existir entre o professor do ensino regular e o de Educação especial. “Co-ensino é como ter dois cozinheiros numa cozinha, ambos medindo, observando, adaptando, partilhando ideias, fazendo turnos, e por vezes operando por eles próprios”. (Wood, 2009, p.17)

Quanto ao ensino cooperativo, este também apresenta múltiplas vantagens, na medida em que quando o professor usa um método flexível e bem organizado, onde os alunos se ajudam mutuamente, todos saem a ganhar. “A aprendizagem cooperativa tem muitas potencialidades educativas, tais como: motivação para a aprendizagem, tempo de envolvimento nas tarefas de aprendizagem, atenção, desempenho na resolução de problemas, satisfação com a escola, auto-estima, atribuições causais para o sucesso baseadas no esforço e

empenho, relações sociais, atitudes perante a diferença e o sentido de grupo/comunidade” (Terpstra & Tamura, 2008).

A resolução de problemas em colaboração entre o professor e os alunos é uma estratégia particularmente eficaz nos problemas comportamentais. É necessário que sejam estabelecidas regras claras na sala de aula, com as quais professor e alunos, estejam de acordo. Para isso é importante e útil que essas regras sejam negociadas. A resolução de problemas colaborativa deve ter em conta os seguintes passos: “partilhar perspectivas (...), definir as questões (...), identificar os interesses (...), gerar opiniões (...) e desenvolver um modelo justo ou critérios objectivos para a decisão” (Windle & Warren, 2009).

É de grande importância que exista heterogeneidade no grupo onde a criança está inserida e esta heterogeneidade pode ser de vários níveis: género, raça, idade, grupo social, personalidade, capacidades de aprendizagem, entre outros. Para que possa existir uma escola inclusiva, é fundamental que haja diversidade, é importante que desde cedo a criança se habitue a conviver com a diferença. “A lógica das semelhanças é a lógica das classes; a lógica das diferenças é a lógica das relações” (Macedo, 2005).

Por último, em relação ao ensino efetivo, este deve ser alicerçado no planeamento, na avaliação e na monitorização do trabalho do aluno. Além disso, o professor não deve nunca deixar de ter expectativas positivas em relação ao seu desempenho, devendo dar-lhe instruções diretas e precisas, bem como mantê-lo informado acerca da evolução do seu desempenho. O currículo pode e deve ser determinado, de acordo com as necessidades individuais de cada discente.

Poderemos então concluir que a escola inclusiva, “envolve processos de melhoria da participação dos alunos; envolve a reestruturação das culturas, políticas e práticas; preocupa-se com a melhoria das Escolas (...) olhando a diversidade como um recurso enriquecedor, constituindo-se como um suporte à aprendizagem de todos”. (Booth e Ainscow, 2000).

“Uma escola para todos significa, antes de mais, um espaço físico e temporal em que cada um encontra os meios necessários e, muitas vezes, específicos de que precisa para aprender e assim desenvolver todo o seu potencial cognitivo, social e afectivo, independentemente das respectivas condições de partida”. (Sim-Sim, 2005, p.7)

Capitulo 3 – Dificuldades de Aprendizagem Específicas

3.1. Características gerais

São muitas as crianças que apresentam Dificuldades de Aprendizagem Específicas (DAE). “Para termos uma ideia da sua prevalência, diremos apenas que a percentagem de alunos com DAE, no sistema escolar português, será, pelo menos, de cerca de cinco por cento, o que equivale a várias dezenas de milhares de alunos” (Correia, 2009, p.20).

Essas dificuldades tornam-se mais notórias com o início da sua vida escolar. Isto acontece, pois nesta altura a criança é confrontada com a necessidade de aprender a ler e a escrever. As dificuldades a enfrentar podem constituir um verdadeiro martírio para as estas crianças, que muitas vezes adoptam uma atitude de rejeição e de rebeldia perante a escola. As DAE são assim, muitas vezes a causa da existência de dificuldades na adaptação ao contexto escolar. “Não esqueçamos que a melhor pedagogia é a que respeita o ritmo e as possibilidades de cada aluno. É frequente os pais destas crianças com dificuldades de aprendizagem pensarem que se trata de crianças difíceis e obstinadas porque não conhecem a realidade dos seus filhos.” (Martínez, Garcia & Montoro, 1992, p.7). É então fundamental realizar uma avaliação-diagnóstico, para apurar quais as dificuldades da criança. Pois caso não seja posto em prática um programa de reeducação, as dificuldades não só não desaparecerão, como se tornarão cada vez mais acentuadas, podendo o indivíduo mesmo na sua fase adulta, sentir limitações em vários aspetos do seu dia a dia.

Desta forma, perante um cenário de Dificuldades de Aprendizagem, a solução nunca será não fazer nada, esperando que estas desapareçam, pois tal nunca irá acontecer.

Vários estudos têm sido elaborados ao longo dos anos acerca da temática das DAE, existindo neste momento alguns pontos de convergência entre os diferentes investigadores. Deste modo, é sabido que as DAE são diversas e heterogéneas, muito embora cerca de 80% dos casos estejam relacionados com dislexia e disortografia. Além disso, segundo Correia (2009), o seu aparecimento não está relacionado com o nível socioeconómico a que a criança pertence, estando, no entanto provada a influência dos factores genéticos, uma vez que as DAE estão muitas vezes presentes em várias gerações da mesma família. Outra característica das DAE é o facto de se encontrarem relacionadas muitas vezes com défices de atenção, acompanhados ou não de hiperatividade. Estes discentes revelam divergências entre o potencial de aprendizagem que possuem e os resultados escolares que obtêm, bem como estruturas cerebrais atípicas, apresentando problemas como assimetrias hemisféricas, ectopias (localização diferente da habitual) e displasias (desenvolvimento anormal). Outra das

características mais comuns apresentadas pelas crianças com DAE é o facto de evidenciarem fracos pré-requisitos linguísticos e cognitivos.

Embora todas as características relativas às DAE apresentadas anteriormente sejam consensuais, “ainda subsistem muitos abismos para as compreendermos na sua complexidade e diversidade” (Fonseca, 2009, p. 13).

3.2. O conceito de Dificuldades de Aprendizagem Específicas

A clarificação do conceito de DEA é extremamente importante, uma vez que só existindo um consenso a este respeito, poderá ser possível proporcionar aos alunos todas as condições a que têm direito para poderem alcançar sucesso no seu percurso escolar, de modo a que possam ser cidadãos de pleno direito, participantes na sociedade em que se inserem. “Na nossa óptica, torna-se importante dar um sentido conceptual ao termo Dificuldade de Aprendizagem para, a partir daí, podermos identificar adequadamente e programar eficazmente para os alunos que verdadeiramente apresentem DAE”. (Correia, 2004, p.372)

A expressão DEA, começou a ser utilizada no início da década de 60 do século XX, para fazer referência a situações de “discapacidades” que não podiam ser imputadas a outros problemas de aprendizagem até então conhecidos, e que influenciavam negativamente o aproveitamento escolar de alguns alunos. Quem utilizou pela primeira vez a expressão DAE foi Kirk, que a apresentou no seu livro *Educating Exceptional Children*:

“... um atraso, desordem ou imaturidade num ou mais processos da linguagem falada, da leitura, da ortografia, da caligrafia ou da aritmética, resultantes de uma possível disfunção cerebral e/ou distúrbios de comportamento e não dependentes de uma deficiência mental, de uma privação sensorial, de uma privação cultural ou de um conjunto de factores pedagógicos.” (Kirk, 1962, p. 263)

Esta definição, foi de um modo geral bastante bem recebida, tendo provocado novos trabalhos nesta área por parte dos investigadores. Barbara Bateman, apresentou em 1965 uma outra interessante proposta para o conceito de DAE:

“Uma criança com dificuldades de aprendizagem é aquela que manifesta uma discrepância significativa entre o seu potencial intelectual estimado e o seu nível actual de realização, relacionada com as desordens básicas dos processos de

aprendizagem, que podem ser, ou não, acompanhados por disfunção do sistema nervoso central, e que não são causadas por deficiência mental generalizada, por privação educacional ou cultural, perturbação emocional severa ou perda sensorial.” (Bateman, 1965, p.220)

Esta definição teve um grande impacto, uma vez que salientava novos aspetos no campo das DAE. Bateman, considerava pela primeira vez, a *discrepância* entre o potencial da criança e os resultados por ela obtidos, salientando que para uma criança manifestar DAE, não era necessário que simultaneamente apresentasse qualquer outra deficiência. Deste modo, na definição de Bateman está implícito, o que se tem designado como “factor de exclusão”, ou seja, “a definição sugeria que as dificuldades de aprendizagem da criança não eram devidas a deficiência mental, perturbação emocional, deficiência auditiva ou visual, ou mesmo uma carência a nível educacional ou cultural” (Correia, 2008, p.26).

Mais tarde, em 1968, Kirk, enquanto presidente do *Nacional Advisory Committee on Handicapped Children* (NACHC) e diretor da *Division for Handicapped Children* do Ministério de Educação americano (USOE), apresentou uma nova definição para as DAE:

“As crianças com dificuldades de aprendizagem específicas possuem uma desordem em um ou mais processos psicológicos básicos envolvidos na compreensão ou uso da linguagem falada ou escrita. Estas dificuldades podem manifestar-se por desordens na recepção da linguagem, no pensamento, na fala, na leitura, na escrita, na soletração ou na aritmética. Tais dificuldades incluem condições que têm sido referidas como deficiências perceptivas, lesão cerebral, disfunção cerebral mínima, dislexia, afasia de desenvolvimento, etc. Elas não incluem problemas de aprendizagem resultantes de deficiência visual, auditiva ou motora, de deficiência mental, de perturbação emocional ou de desvantagem ambiental.” (USOE, 1968, p.34)

Todas estas definições tiveram a sua influência no que hoje em dia se considera serem as DAE, porém, elas mostram-se incompletas em relação ao reconhecimento, elegibilidade e intervenção que deve ser feita para as crianças que apresentam essa problemática. Tem sido por isso um trabalho bastante árduo, o de encontrar um conceito de DAE que seja aceite não só por toda a comunidade em geral, mas também pela comunidade educativa. Muitas têm sido ao longo dos tempos as propostas para um conceito de DAE, mas todas elas têm de uma maneira ou de outra recebido críticas. A mais consensual surgiu em 1994 por parte do *Nacional Joint Committee on Learning Disabilities* (NJCLD):

“Dificuldades de aprendizagem é um termo genérico que diz respeito a um grupo heterogéneo de desordens manifestadas por problemas significativos na aquisição e uso das capacidades de escuta, fala, leitura, escrita, raciocínio ou

matemáticas. Estas desordens, presumivelmente devidas a uma disfunção do sistema nervoso central, são intrínsecas ao indivíduo e podem ocorrer durante toda a sua vida. Problemas nos comportamentos auto-reguladores, na percepção social e nas interações sociais podem coexistir com as DA, mas não constituem por si só uma dificuldade de aprendizagem.

Embora as dificuldades de aprendizagem possam ocorrer concomitantemente com outras condições de incapacidade (por exemplo, privação sensorial, perturbação emocional grave) ou com influências extrínsecas (tal como diferenças culturais, ensino inadequado ou insuficiente), elas não são devidas a tais condições ou influências.” (NJCLD, 1994, pp.61-64)

Embora, conforme se concluí pelo anteriormente exposto, muitas sejam as tentativas para encontrar o conceito de DAE, existe ainda uma grande dificuldade em compreender o seu significado, sendo que o principal problema que daí decorre é o facto de serem os próprios educadores e técnicos que lidam com as crianças (professores, pais, psicólogos) a não alcançar o seu verdadeiro significado. Esta situação, dá origem a que estas crianças não tenham acesso a uma forma de ensino adequada às suas necessidades, que lhes permita ultrapassar as dificuldades sentidas.

Para agravar ainda mais esta situação, a legislação não faz uma interpretação correcta do conceito de DAE, o que leva a que “os alunos que se enquadram nesta problemática não sejam abrangidos por serviços e apoios de educação especial (...), levando-os a sentirem um prolongado insucesso escolar, e até social, que os convida, na maioria dos casos, ao abandono escolar” (Correia, 2009, p.45).

Com a preocupação de minimizar no nosso país o problema referido no parágrafo anterior, foi apresentada por um investigador português, Luís de Miranda Correia, uma nova definição DAE. Segundo o próprio, o seu objetivo principal com a publicação desta definição, é dar a toda a comunidade escolar a possibilidade de compreender verdadeiramente o que são as DAE. Desta forma, poderá existir uma maior facilidade na identificação destes alunos, providenciar atempadamente a realização da sua avaliação, e intervir junto deles de forma adequada e tão precoce quanto possível, de modo a que possam beneficiar na sua vida escolar de programações personalizadas, elaboradas de acordo com o seu perfil.

A definição proposta por este autor é assim a seguinte:

“As dificuldades de aprendizagem específicas dizem respeito à forma como um indivíduo processa a informação – a recebe, a integra, a retém e a exprime -, tendo em conta as suas capacidades e o conjunto das suas realizações. As dificuldades de aprendizagem específicas podem, assim, manifestar-se nas áreas da fala, da

leitura, da escrita, da matemática e/ou da resolução de problemas de memória, perceptivos, motores, de linguagem de pensamento, e/ou metacognitivos. Estas dificuldades, que não resultam de privações sensoriais, deficiência mental, problemas motores, défice de atenção, perturbações emocionais ou sociais, embora exista a possibilidade de estes ocorrerem em concomitância com elas, podem, ainda, alterar o modo como o indivíduo interage com o meio envolvente.” (Correia, 2009, p.47)

Esta é portanto, a proposta para a definição portuguesa de Dificuldades de Aprendizagem Específicas.

3.3. Categorias de DAE

Até ao momento, foram reconhecidas seis categorias de DEA: auditivo – linguística, visuoespacial, motora, organizacional, académica e socio emocional.

Em relação à primeira, auditivo – linguística, está relacionada com a dificuldade sentida em compreender o que é ouvido. Não se trata de uma dificuldade em ouvir bem, mas antes em perceber o que lhe é transmitido. Esta dificuldade leva a que o aluno sinta obstáculos na concretização do que lhe é pedido para executar. “Não é, portanto um problema de acuidade auditiva (...) mas sim de compreensão/percepção daquilo que é ouvido” (Correia, 2004, p.373).

No que concerne à dificuldade visuoespacial, esta caracteriza-se por uma inaptidão para compreender a cor, bem como para distinguir o que é essencial e acessório (por exemplo numa ilustração não compreender a diferença entre a figura principal e o fundo). Outra característica é o facto de os alunos revelarem dificuldades na orientação espacial. “Assim, os alunos que apresentam problemas nas relações espaciais e 48irecionais têm, frequentemente, dificuldades na leitura, começando, por exemplo, por ter problemas na leitura das letras b e d, p e q (reversões)” (Correia, 2004, p.373).

Relativamente às dificuldades motoras, estas referem-se a questões de coordenação global e/ou fina, facto que se manifesta tanto no dia a dia da criança, como na escola, onde são visíveis as dificuldades na escrita e no manuseamento de materiais, como por exemplo o teclado e o rato de um computador.

Quando a dificuldade é organizacional, o aluno, demonstra limitações na subdivisão de um trabalho a realizar, apresenta “dificuldades quanto à localização do princípio, meio e

fim de uma tarefa” (Correia, 2004, p. 373), bem como na organização da informação que lhe é facultada. Esta situação leva a que o discente não realize trabalhos de casa e outros tipos de tarefas escolares.

A categoria das dificuldades académicas é das mais frequentes. Nestes casos “os alunos tanto podem apresentar problemas na área da matemática, como serem dotados nesta mesma área e terem problemas severos na área da leitura ou da escrita, ou em ambas.” (Correia, 2004, p.373).

Por último, quanto à categoria socio emocional, as características dominantes prendem-se com o facto de o aluno ter dificuldades em cumprir regras, como por exemplo pôr o dedo no ar para fazer uma intervenção, ou esperar a sua vez para falar. Além disso, revelam limitações “em interpretar expressões faciais, o que faz com que ele seja, muitas vezes, incapaz de desempenhar tarefas consentâneas com a sua idade cronológica e mental.” (Correia, 2004, p.373).

É importante que quem trabalha diariamente com estes alunos conheça estas realidades, pois muitas das características acima referidas são interpretadas pelos professores como sendo fruto da preguiça do aluno e da sua falta de empenho.

Assim, de entre todas as DAE, as mais frequentes são as que seguidamente refiro:

- Dislexia: “Dificuldade no processamento da linguagem, cujo impacto se reflecte na leitura, na escrita e na soletração” (NCLD, 1997);
- Disgrafia: “Dificuldades na escrita. Os problemas podem estar relacionados com a componente grafomotora (padrão motor) da escrita (e.g., forma das letras, espaço entre palavras, pressão do traço), com a soletração, e com a produção de textos escritos (NCLD, 1997);
- Disclaculia: “Dificuldade na realização de cálculos matemáticos” (Hallahan, Kauffman & Liloyd, 1999);
- Dispraxia (apraxia): “Dificuldade na planificação motora, cujo impacto se reflecte na capacidade de um indivíduo coordenar adequadamente os movimentos corporais” (NCLD, 1997);
- Problemas de percepção auditiva: “Problemas na capacidade para perceber as diferenças entre os sons da fala e para sequenciá-los em palavras escritas; é uma componente essencial no que respeita ao uso correcto da linguagem e à descodificação da leitura” (NCLD, 1997);

- Problemas de percepção visual: “Problemas na capacidade para observar pormenores importantes e dar significado ao que é visto; é uma componente crítica no processo de leitura e de escrita” (NCLD, 1997);
- Problemas de memória (de curto e longo prazo): “Dificuldades em armazenar e/ou recuperar ideias ou factos, como por exemplo, quando se apela à lembrança de números telefónicos, de endereços e/ou instruções para realizar uma tarefa” (NCLD, 1997).

É visível a heterogeneidade existente entre os diversos tipos de DAE, daí a importância da observação atenta e da avaliação destes alunos, de forma a ser determinado o tipo de dificuldade manifestada, e o tipo de apoio de que deverão beneficiar.

“O mesmo é dizer que, para terem sucesso, os alunos com DAE devem ser identificados o mais precocemente possível, através de observações e avaliações especializadas que levem a intervenções específicas que envolvam não só a escola, como também a família e a comunidade”. (Correia, 2008, p. 40)

3.4. Causas das DAE

Ao longo dos tempos, vários têm sido os trabalhos realizados por investigadores e cientistas para apurar as causas das DAE. As conclusões a que se tem chegado, apontam no sentido de essas causas terem um suporte neurobiológico, ou seja, a estrutura cerebral do indivíduo poderá estar deteriorada. Este facto poderá ter origem em problemas como “o tamanho dos neurónios (...), o número de neurónios (...), uma displasia (deslocação de células nervosas para partes incertas do cérebro), uma irrigação cerebral mais lenta e uma metabolização da glucose mais lenta em certas partes do cérebro” (Joseph, 2001).

Assim sendo,

“ao concentrarmos a nossa atenção no funcionamento do sistema nervoso central (SNC), ou melhor, no caso das DAE, numa disfunção desse mesmo sistema, podemos inferir que a origem desta problemática é neurológica, ou seja, as DAE,

cuja origem parece ter a ver com factores genéticos e/ou neurobiológicos ou traumatismo craniano, derivam de alterações no funcionamento cerebral que podem afectar um ou mais dos processos relacionados com a aprendizagem.” (Correia, 2008, p.47)

Os investigadores de renome internacional, Bennett e Sally Shaywitz, que se têm distinguido pelos seus estudos na área das DAE, particularmente da dislexia, também atribuem a existência destas dificuldades a uma “origem neurológica” (Shaywitz, 2005). “Poderia até dizer que a imagiologia por ressonância magnética, que estes cientistas tanto têm usado, tornou visível uma problemática cuja invisibilidade talvez constituísse o maior problema para a sua compreensão e conseqüente aceitação” (Correia, 2008, p.48).

Esta origem neurobiológica das DAE, manifesta-se através do aparecimento de problemas em relação à forma como os indivíduos processam a informação, o que vai ter implicações imediatas na sua aprendizagem. Estão assim excluídas causas como a deficiência mental, visual ou auditiva, os problemas motores, as perturbações emocionais e as carências culturais, sociais ou económicas.

“Contudo, isto não quer dizer que as DAE não possam coexistir com essas problemáticas. Assim sendo, um aluno pode ter um problema de comportamento grave devido a factores emocionais e também apresentar DAE derivadas, por exemplo, de um traumatismo craniano, não significando, no entanto, que as DAE desse aluno tenham sido causadas pelos seus problemas de comportamento”. (Correia, 2008, p.51)

3.5. Diagnóstico e Avaliação das DAE

No caso da avaliação das DAE, é necessário que o professor esteja atento ao insucesso escolar dos alunos, e que, verifique se esse insucesso permanece, mesmo depois de terem sido adoptadas e colocadas em prática diferentes estratégias. Antes de enviar o aluno para os serviços de educação especial, o professor deve convocar

“outros profissionais de educação que, em conjunto com os pais e um elemento do órgão de administração da escola, constituirão a Equipa de Apoio ao Aluno (...), para discutir os problemas do aluno e, também, para, em conjunto, considerar que tipo de modificações, ajustamentos e/ou adaptações, ao ensino devem ser tidas em

conta e que alterações devem ser propostas em relação à sala de aula”. (Correia, 2009, p.69).

Este modo de atuação denominado em 1997 por Correia como “avaliação preliminar”, visa sobretudo evitar uma precipitação no envio dos alunos para os serviços de educação especial, mas além disso, pretende também provocar a reflexão sobre a possível existência de situações de um “ensino inadequado” que conduzam o aluno ao insucesso.

A Equipa de Apoio ao Aluno (EAA), deverá estudar os problemas revelados pelo discente, bem como o seu ambiente envolvente. É importante que seja efetuada a análise do processo escolar do aluno, bem como do ambiente onde este vive, sendo assim investigadas as áreas académicas e sociais. Se for julgado útil, devem fazer-se entrevistas a todos os agentes envolvidos no processo de ensino e aprendizagem do discente.

“Toda esta informação, pode e deve servir de base para se implementar uma intervenção educacional que, em muitos casos, pode levar a alterações quanto às técnicas de gestão de sala de aula, às tarefas exigidas ao aluno, ao comportamento do aluno e/ou a modificações dos próprios ambientes de aprendizagem do aluno, quer sejam físicos, comportamentais, emocionais quer académicos”. (Correia, 2009, p.70)

O intuito principal deste estudo é a identificação do problema do aluno e consequentemente, encontrar uma “proposta de remediação” (Correia, 2009, p.70) do mesmo.

“As Dificuldades da Aprendizagem são diagnosticadas quando os resultados do indivíduo em testes padronizados e individualmente administrados de leitura, matemática ou expressão escrita estão substancialmente abaixo do esperado para sua idade, escolarização e nível de inteligência. [...]. Substancialmente abaixo da média em geral define uma discrepância de mais de dois desvios-padrão entre rendimento e QI. Uma discrepância menor entre rendimento e QI (isto é, entre 1 e 2 desvios-padrão) ocasionalmente é usada, especialmente em casos onde o desempenho de um indivíduo em um teste de QI foi comprometido por um transtorno associado no processamento cognitivo, por um transtorno mental comórbido ou condição médica geral, ou pela bagagem étnica ou cultural do indivíduo”. (DSM-IV, p. 46)

Um indício da existência de DAE é o chamado “Índice de discrepância”, referindo-se esta discrepância à diferença entre a inteligência evidenciada pelo aluno e o seu desempenho escolar. Esta discrepância é avaliada na realização de dois testes: um que avalia a inteligência

geral do aluno e um outro que avalia o seu desempenho acadêmico. No caso de existirem DAE, o desempenho escolar, não corresponderá ao que seria de esperar tendo em conta o “nível de aptidão mental” (Rebello, 1993).

“Os transtornos de aprendizagem são diagnosticados quando os resultados do indivíduo em testes padronizados e individualmente administrados de leitura, matemática ou expressão escrita estão substancialmente abaixo do esperado para a sua idade, escolarização e nível de inteligência (...). Substancialmente abaixo da média em geral define uma discrepância de mais de dois desvios-padrão entre o rendimento e QI. Uma discrepância menor entre rendimento e QI (isto é, entre 1 e 2 desvios-padrão) ocasionalmente é usada, especialmente em casos onde o desempenho de um indivíduo em testes de QI foi comprometido por um transtorno associado no processamento cognitivo, por um transtorno mental comórbido ou condição médica geral, ou pela bagagem étnica ou cultural do indivíduo.” (DSM-IV, p.46)

A identificação das DAE deve ser feita o mais precocemente possível, devendo pais e educadores estar muito atentos aos sinais evidenciados pelas crianças, de modo a que através dessa identificação se possam levar a cabo “intervenções específicas”, que contribuam para o sucesso dessas crianças tanto ao longo do seu percurso escolar, como durante toda a sua vida.

3.6. Intervenção

Atualmente, e embora muitos ainda pensem o contrário, é sabido que as DAE são vitalícias, ou seja um indivíduo que as apresente em criança, terá de viver com elas durante toda a sua vida. Isto acontece, visto a sua origem ser neurológica, “e, por conseguinte, serem intrínsecas ao indivíduo, não desaparecem com a idade” (Correia, 2009, p.53).

Marshall Raskind, Diretor de Projetos Especiais e de Investigação da Fundação Schwab Learning, partilha também esta opinião dizendo que “é importante que os pais percebam que as crianças com dificuldades de aprendizagem crescem para se tornar adultos com dificuldades de aprendizagem”, adianta ainda que “as dificuldades de aprendizagem não desaparecem como que por encanto – elas são uma condição vitalícia” (Raskind, 2004).

Perante este facto, a solução não será nunca ficar de braços cruzados, sem fazer nada, sendo antes, extraordinariamente importante que se conheça bem o modo como estas

dificuldades se revelam em cada indivíduo e ainda o seu grau de intensidade, pois podem não ser constantes ao longo da sua vida.

“No caso do aluno com DAE, e de acordo com Sheldon Horowitz, do National Center for Learning Disabilities, a chave do sucesso estará na elaboração de programações educativas individualizadas que considerem ajustamentos e adaptações curriculares consentâneas com as suas necessidades”. (Correia, 2009, p.54)

É evidente que todo este processo encerra em si alguma complexidade, pois são várias as variáveis a ter em conta: aluno, professor, concepção e organização do currículo e métodos estratégias e recursos a utilizar. É no entanto do consenso geral que a forma como o professor aborda o aluno e se ajusta a ele é fundamental para o sucesso de todo o processo, sendo também conhecido o facto de que os professores sentem de uma forma geral dificuldades em lidar com esses alunos, particularmente em escolas e turmas com um número muito grande de alunos. Além disso os alunos apresentam diferentes características e dificuldades, o que torna por vezes o ensino individualizado uma ilusão. No entanto e perante todas as adversidades, “os professores competentes respeitam a diferença de aptidões dos alunos, diversificando as metodologias de ensino, os recursos utilizados e os instrumentos de avaliação das aprendizagens” (Estanqueiro, 2010, p.12). Isto porque, e ainda segundo o mesmo autor “não há um aluno padrão”, é portanto necessário que o professor enalteça as aptidões dos alunos, bem como os seus conhecimentos. Cabe ainda ao professor conhecer o estilo e o ritmo de aprendizagem de cada um dos seus discentes, tendo como ponto de partida do seu trabalho, as potencialidades do aluno e não as suas dificuldades.

“Cada aluno deve fazer as aprendizagens essenciais do seu nível de escolaridade, mas tem o direito de ser apoiado como pessoa diferente e única. Educar é ajudar o aluno a descobrir e desenvolver ao máximo as suas potencialidades, os seus pontos fortes.” (Estanqueiro, 2010, p.13)

O problema com que nos confrontamos nestes casos é o de que os alunos com DAE, não encontram a maioria das vezes o apoio necessário, nem são alvo da intervenção a que teriam direito. “No nosso país, os alunos com DAE, têm sido negligenciados pelo sistema educativo (incluo neste sistema os pais), continuando a não ter direito a qualquer tipo de serviço que se enquadre no âmbito da educação especial (Correia & Martins, 2007). Este facto conduz a uma elevada percentagem de abandono escolar por parte destes alunos, uma vez que

não existe um sistema implementado que lhes permita “aspirar a uma igualdade de oportunidades em ambientes que lhes ofereçam segurança, acesso às aprendizagens, de acordo com as suas características e necessidades, e que promovam situações de confiança, criadas por professores e pais, rumo a uma cidadania plena” (Correia, 2009, p.56).

É evidente então a urgência da necessidade de lutar pela defesa dos direitos destas crianças e pelo reconhecimento da necessidade de uma intervenção precoce e eficaz que as possa conduzir ao sucesso.

“ (...) tal como uma criança numa cadeira de rodas necessita de uma rampa para contornar escadas, ou uma criança cega necessita do código Braille para ler, também uma criança com dificuldades de aprendizagem necessita de meios específicos que a ajudem a contornar os problemas, tantas vezes graves, que encontra no processamento da informação, na memória, na leitura, na escrita, no cálculo ou na socialização.” (Correia, 2009, p.56)

Não gostaria de terminar, sem referir a necessidade da mudança de mentalidades em relação aos alunos com DAE, “È injusto obrigar todos os alunos a realizar as mesmas tarefas, da mesma maneira, ao mesmo tempo. Tal como os professores são diferentes no modo de ensinar, também os alunos são diferentes no modo de aprender” (Estanqueiro, 2010, p.14).

Como refere Correia, “É portanto, com uma convicção firme que afirmo que o grande desafio que se nos coloca não é o de percebermos as DAE, mas sim o de educar aqueles que as não têm” (Correia, 2009, p.57).

PARTE 2

ENQUADRAMENTO EMPÍRICO

Capítulo 4 – Metodologia da Investigação

4.1. Problemática e questão de partida

A fase de formulação do problema é fundamental para todo o processo de investigação. “O primeiro problema que se põe ao investigador é muito simplesmente o de saber como começar o seu trabalho” (Quivy, 2008, p.31). Segundo o mesmo autor, “a melhor forma de começar um trabalho de investigação em ciências sociais consiste em esforçar-se por enunciar o projecto sob a forma de uma pergunta de partida” (Quivy, 2008, p.44). Esta pergunta revela aquilo que, na realidade, o investigador pretende ficar a saber, ou seja, qual é o objeto do seu estudo. A pergunta de partida vai ser o “fio condutor” de toda a investigação.

A questão de partida, para ser verdadeiramente útil, deve respeitar determinados parâmetros na sua formulação, ou seja, ser clara, exequível e pertinente. Caso contrário não serve o propósito a que se destina.

Segundo Quivy, a clareza da pergunta, prende-se com o facto de esta ser “precisa, concisa e unívoca”, quanto à exequibilidade, a pergunta deve ser “realista” e finalmente quanto à pertinência, a questão “deve ser uma verdadeira pergunta, (...) e ter uma intenção de compreensão dos fenómenos estudados” (Quivy, 2008, p.44).

Esta etapa é fundamental para o sucesso de todo o processo e nem sempre é muito fácil o investigador encontrar a pergunta de partida para a sua investigação. Durante este processo é útil testar a pergunta com algumas pessoas para verificar se cumpre os parâmetros acima referidos. Deve proceder-se à reformulação da pergunta de partida sempre que tal se entender necessário e formular tantas perguntas quantas as que se entender necessário até obter uma que seja considerada adequada.

Tendo por base tudo aquilo que já referi, a pergunta de partida que servirá de base à minha investigação e que aborda a questão das estratégias inclusivas aplicadas aos alunos com dificuldades de aprendizagem, será a seguinte:

Quais as estratégias inclusivas que os docentes do 3º ciclo do Concelho da Nazaré utilizam perante alunos com dificuldades de aprendizagem?

4.2. Objetivos do estudo

Tendo em conta a problemática apresentada e a pergunta de partida selecionada, os objetivos da minha investigação são os que em seguida irei apresentar.

4.2.1. Objetivo geral

“Uma vez formulado o problema, trata-se de definir claramente o objetivo da investigação e de determinar o que se propõe fazer para realizar o estudo” (Fortin, 2009).

O objetivo geral da investigação mostra-nos qual é a orientação que o investigador deseja dar ao seu estudo, ou seja, o objetivo geral deve revelar onde o investigador pretende chegar.

No objetivo geral, deverão estar presentes as variáveis-chave da investigação e a população que vai ser alvo do estudo.

O objetivo geral do meu estudo é o seguinte:

- Verificar se são colocadas em prática estratégias inclusivas por parte dos professores do 3º ciclo do Concelho da Nazaré quando trabalham com alunos com dificuldades de aprendizagem.

4.2.2. Objetivos específicos

Os objetivos específicos da minha investigação são os seguintes:

- Compreender o que são dificuldades de aprendizagem;
- Identificar as barreiras que os alunos com dificuldades de aprendizagem encontram na sua inclusão escolar;

- Identificar as estratégias inclusivas mais eficazes no trabalho com alunos com dificuldades de aprendizagem;
- Verificar se os professores do 3º ciclo estão sensibilizados para a importância da utilização de estratégias inclusivas perante alunos com dificuldades de aprendizagem;
- Verificar se os professores do 3º ciclo conhecem estratégias inclusivas para utilizar perante alunos com dificuldades de aprendizagem.

4.3. Hipóteses

Depois de apresentada a pergunta de partida e os objetivos gerais e específicos da minha investigação, é necessário enunciar as hipóteses.

Segundo Quivy,

“uma hipótese é uma proposição que prevê uma relação entre dois termos que, segundo os casos, podem ser conceitos ou fenómenos. É portanto, uma proposição provisória, uma suposição que deve ser verificada. Por conseguinte, a hipótese será confrontada, numa etapa posterior da investigação, com dados de observação” (Quivy, 2008, p.150).

À semelhança da pergunta de partida, as hipóteses devem ter em linha de conta “as variáveis-chave e a população alvo” (Fortin, 2009, p.165). Numa investigação podem ser enunciadas várias hipóteses.

Para se considerar válida uma hipótese, esta tem que verificar várias condições. Assim, além de ter que ser enunciada de forma clara, deve ser verificável (verificação empírica), plausível e alicerçada numa preposição teórica.

Quanto à clareza, a hipótese é clara se é “formulada no presente e na forma afirmativa, e se coloca em evidência as variáveis em jogo nas relações preditas, assim como a população considerada” (Fortin, 2009, p.169). Relativamente à segunda condição, “a hipótese é verificável se a relação predita pode ser confirmada ou infirmada na base dos dados colhidos junto dos participantes e dos resultados de análises estatísticas” (Fortin, 2009, p.170). A hipótese é considerada plausível “na medida em que ela diz respeito ao fenómeno que tem por

objetivo explicar. Importa, portanto, que o investigador domine bem o seu tema” (Fortin, 2009, p.170). Por último, “a hipótese apoia-se em bases teóricas na medida em que tem por objetivo explicar um fenómeno” (Fortin, 2009, p.170).

Tendo em conta tudo quanto foi referido, bem como o estudo que me proponho realizar, enunciei as seguintes hipóteses:

Hipótese 1

Os professores do 3º ciclo do Concelho da Nazaré conhecem estratégias inclusivas para trabalhar com alunos com dificuldades de aprendizagem.

Hipótese 2

Os professores do 3º ciclo do Concelho da Nazaré utilizam estratégias inclusivas para trabalhar com alunos com dificuldades de aprendizagem.

Hipótese 3

Os alunos do 3º ciclo do Concelho da Nazaré com dificuldades de aprendizagem, encontram barreiras na sua inclusão escolar.

4.4. Variáveis

“As variáveis são as unidades de base da investigação. Elas são qualidades, propriedades ou características de pessoas, objetos de situações suscetíveis de mudar ou variar no tempo. As variáveis tomam diferentes valores, que podem ser medidos, manipulados ou controlados” (Fortin, 2009, p.171).

As variáveis podem ser classificadas de diferentes maneiras, essa classificação depende do papel que desempenham na investigação. Deste modo, temos as variáveis independentes, dependentes, de investigação, atributos e estranhas. As variáveis independentes são aquelas que podemos manipular durante a investigação. Essa manipulação tem como objetivo a produção de um efeito na variável dependente, efeito esse, que será

medido durante a investigação. A variável independente influencia o comportamento da dependente. “A variável independente, chamada também variável experimental, é considerada como a causa do efeito produzido na variável dependente” (Fortin, 2009, p.171).

A variável dependente pelo que já acima foi referido é aquela sobre a qual recai o resultado da manipulação da variável independente.

No caso das variáveis de investigação, estas “são qualidades, propriedades ou características que são observadas ou medidas” (Fortin, 2009, p.171)). Não há neste caso variáveis manipuláveis, nem qualquer tipo de relação causa/efeito.

Quanto às variáveis atributo, estas referem-se a “características pré-existentes dos participantes num estudo” (Fortin, 2009, p.172). São basicamente dados demográficos como por exemplo a idade, o género, o estado civil, a instrução, o rendimento, entre muitos outros.

Finalmente, as variáveis estranhas são variáveis “parasitas”, que por norma aparecem em qualquer estudo e que podem alterar os resultados de uma investigação, falseando as conclusões. “Estas variáveis «parasitas» podem interferir no desenrolar do estudo e dar uma falsa imagem das relações entre as variáveis independente e dependente” (Fortin, 2009, p.172). O investigador deve fazer tudo o que estiver ao seu alcance para atenuar a influência dessas variáveis.

No caso concreto da minha investigação, trabalharei com uma variável independente e outra dependente. Além disso, a minha investigação vai ainda necessitar de variáveis atributo, como o sexo, a idade e o tempo de serviço dos professores, pois será importante que seja verificado se a variação das variáveis atributo influencia ou não, a utilização de estratégias inclusivas por parte dos docentes.

Variável Independente – Estratégias Inclusivas

Variável Dependente – Alunos com dificuldades de Aprendizagem

4.5. Natureza do estudo

“O desenho da investigação é um plano que permite responder às questões ou verificar hipóteses e que define mecanismos de controlo, tendo por objeto minimizar os riscos de erro” (Fortin, 2009, p.214).

A escolha do *design* da investigação, depende de onde o investigador quer chegar com a realização do seu estudo.

Fortin (2009) apresenta-nos três classes de desenhos de investigação quantitativa: o descritivo, o explicativo e o preditivo-causal. Este último acontece, quando na investigação se verificam relações de causalidade. É o que acontece tanto no *design* experimental, como no quase-experimental. Neste tipo de *design*, são estabelecidas relações de causa/efeito entre as variáveis, ou seja quando a variável independente influencia a dependente.

O *design* verdadeiramente experimental apresenta três características: a manipulação da variável independente; o controlo, feito através de um grupo de comparação e finalmente a randomização, ou seja a divisão ao acaso dos participantes pelos grupos experimental e de controlo. No caso do *design* quase-experimental, não se encontram presentes as três características atrás referidas, verificando-se a ausência do grupo de controlo ou da repartição aleatória.

Outro fator importante a ter em atenção é a validade do estudo. Segundo Fortin (2009), a validade interna é a característica de um estudo, onde não existe qualquer dúvida de que qualquer mudança que aconteça na variável dependente, tem como causa a variável independente. O investigador tem que estar alerta para todos os “fatores de invalidez interna”, ou seja, controlar variáveis estranhas que falseiem os resultados da investigação. Além disso, a autora refere ainda a importância da validade externa, pois é esta característica da investigação que possibilita a generalização dos resultados do estudo a outras pessoas e a outros contextos. Falhas na validade externa, podem resultar por exemplo de falta de representatividade da amostra escolhida ou de falhas na recolha de informação.

Tendo em conta todas as informações anteriormente apresentadas, a metodologia por mim escolhida para levar a cabo a minha investigação é o estudo de caso qualitativo teórico-empírico com *design* quase-experimental.

O estudo de caso revela-se apropriado à investigação que me proponho realizar, uma vez que “consiste no exame detalhado e completo de um fenómeno ligado a uma entidade

social. A entidade pode ser um indivíduo, um grupo, uma família, uma comunidade ou uma organização” (Fortin, 2009, p.241). Como pretendo investigar quais são as estratégias inclusivas utilizadas pelos professores do 3º ciclo do Concelho da Nazaré perante alunos com Dificuldades de Aprendizagem, estou na presença de uma só unidade de estudo, ou seja, de um grupo, formado pelos professores que possuem estas características (lecionarem no Concelho da Nazaré no 3º ciclo do ensino básico). O estudo de caso dar-me-á a oportunidade de passar a conhecer profundamente a realidade que irá ser objeto a minha investigação, podendo originar a enunciação de novas hipóteses. Estas, por sua vez, poderão fomentar futuras investigações. Além disso, este tipo de estudo permite que a investigação seja levada a cabo por apenas um investigador.

É importante porém, ter consciência de que o estudo de caso tem os seus pontos fracos, tais como o risco de o investigador não ser objetivo na sua análise e o facto de não ser possível fazer a generalização dos resultados obtidos.

4.6. População / Amostra

Um aspecto fundamental para que se possa levar a cabo qualquer tipo de estudo, é a definição da população alvo, ou seja, qual é o grupo de pessoas que vai ser estudado. Esta população terá necessariamente que possuir entre si um conjunto de características comuns. “A população consiste num conjunto de indivíduos ou de objetos que possuem características semelhantes, as quais foram definidas por critérios de inclusão, tendo em vista um determinado estudo” (Kerlinger & Lee, 1999).

No caso particular do meu estudo, pretendo averiguar acerca da utilização de estratégias inclusivas por parte dos professores do 3º ciclo quando trabalham com alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem. Como o grupo dos professores do 3º ciclo (população alvo) é muito extenso, limitei o meu estudo ao Concelho da Nazaré, que é para mim aquele que se encontra mais acessível, uma vez que resido e trabalho nesta localidade. Deste modo, a minha população (população acessível), são os professores do 3º ciclo do Concelho da Nazaré. Neste Concelho só existem duas escolas onde é lecionado este nível de ensino: a Escola Amadeu Gaudêncio e o Externato Dom Fuas Roupinho. Assim, a população do meu estudo será formada pelos professores das duas escolas que lecionam 3º ciclo do ensino básico. Mesmo

limitando o meu estudo à Nazaré, não será possível levar a cabo a minha investigação trabalhando com todos os professores que possuem estas características, pois para além de se tratar de um número grande de elementos, nem todos se dispuseram a responder ao questionário por mim entregue. “ O objetivo, é obter uma amostra de tamanho suficiente para observar diferenças estatísticas no momento da verificação das hipóteses, tendo sempre em atenção, os recursos e os prazos” (Fortin, 2009, p.327).

Importante, será ainda que a amostra seja significativa e representativa da população. Quando a informação é recolhida através de uma amostra, é de extrema importância que esta represente com fidelidade a população alvo, pois só assim, os resultados da investigação serão credíveis para toda a população. “A amostra é representativa se (...) dá conta da diversidade da população de onde ela foi tirada e reproduz dela as principais características” (Amyotte, 1996).

Por mais representativa que seja uma amostra, teremos sempre que considerar o erro amostral, ou seja, as diferenças (embora pequenas, se a amostra for bem selecionada) que existirão entre os resultados obtidos no estudo da amostra e o resultado que seria obtido se fosse estudada toda a população. O erro será tendencialmente maior, quanto menor for a dimensão da amostra.

Para se formar uma amostra, podemos optar por um de dois tipos de métodos existentes: os probabilísticos e os não probabilísticos. Segundo Fortin (2009), dentro dos métodos de amostragem probabilística, temos a amostragem aleatória simples, a amostragem aleatória estratificada, a amostragem em cachos e a amostragem aleatória sistemática. Quanto aos métodos de amostragem não probabilística, temos a amostragem acidental, a amostragem por quotas, a amostragem por escolha racional e a amostragem por redes.

Penso que no meu caso particular, será vantajoso optar por um método não probabilístico, na medida em que me interessa estudar as diferenças que existem na implementação de estratégias inclusivas, por exemplo entre homens e mulheres, entre professores com diferentes tempos de serviço e até entre os professores das duas escolas. Daí que será conveniente que a amostra não seja selecionada ao acaso, mas sim tendo em conta os objetivos que me proponho alcançar.

Deste modo, a amostra à qual apliquei o questionário, é constituída por 48 professores do terceiro ciclo de ambas as escolas onde é lecionado este ciclo de ensino na Nazaré (Externato Dom Fuas Roupinho e da EB 2,3 Amadeu Gaudêncio). Responderam ainda ao questionário os dois diretores pedagógicos do Externato.

4.7. Instrumentos de recolha de dados

Seja qual for a metodologia escolhida para uma investigação, esta terá sempre características teórico-empíricas. A concretização da investigação dá-se na fase empírica. Nesta fase, “o investigador põe em prática o plano elaborado na fase precedente” (Fortin, 2009). A fase empírica tem dois momentos: a recolha de dados e a sua análise.

Para se proceder à recolha de dados existem diferentes métodos e a escolha dos que irão ser utilizados na investigação, é feita em função do tipo de estudo que irá ser realizado. Na mesma investigação pode ser utilizado mais do que um instrumento de recolha de dados, e isso acontece na maioria dos casos.

Ao escolher o seu instrumento de recolha de dados, o investigador deve certificar-se que ele é fiável e válido. Caso não exista nenhum instrumento validado que seja indicado para o estudo, o investigador deve construir o seu próprio instrumento, devendo em seguida realizar um pré-teste a aplicar a 15% da amostra de forma a validar o instrumento a utilizar. Esse pré-teste deve conter uma questão onde sejam pedidas sugestões de melhoria do instrumento.

Segundo Fortin (2009)

, os principais métodos de recolha de dados são as medidas fisiológicas, as observações, as entrevistas, os questionários e as escalas. Cada um destes métodos tem uma função, bem como vantagens e desvantagens.

No caso das medidas fisiológicas, elas servem fundamentalmente para recolher dados biofísicos respeitantes a variáveis fisiológicas. São objetivas e precisas e servem sobretudo para avaliar variáveis clínicas. No entanto estas medidas revelam-se algumas vezes invasivas e para serem corretamente utilizadas é necessária formação.

Quanto às observações, estas servem para obter informações sobre comportamentos e atividades. As observações permitem recolher dados que de outra forma seriam difíceis de obter, porém exigem grande disponibilidade de tempo e podem levar a enviesamento dos resultados.

As entrevistas são o instrumento de recolha de dados mais utilizado nas investigações qualitativas. A entrevista pode ser não dirigida, dirigida e semidirigida. A entrevista permite-nos estabelecer ligação pessoal com o entrevistado, bem como tomar contacto com a sua vivência pessoal. Além disso a taxa de respostas é grande, sendo estas pormenorizadas. Quanto às desvantagens da entrevista, as principais são a necessidade de

despender um tempo considerável para a sua realização e para a análise dos dados obtidos, pois estes poderão revelar-se difíceis de codificar e de analisar.

Relativamente aos questionários, estes são úteis sobretudo para recolher informação sobre atitudes, opiniões e traços psicológicos. Os questionários são pouco dispendiosos e permitem recolher informação de uma forma rápida, dando-nos a possibilidade de fazer comparações entre as respostas dos diferentes participantes. Além disso, o facto de serem anónimos leva a que as respostas sejam dadas com maior sinceridade. Porém este instrumento apresenta também as suas fragilidades: a taxa de respostas pode ser baixa e pode também acontecer que existam dados em falta, pois durante a resposta ao questionário não há ninguém para esclarecer as dúvidas dos respondentes.

Finalmente, as escalas servem sobretudo para recolher informações sobre atitudes e traços psicológicos. As escalas são precisas e dão-nos a possibilidade de fazer comparações, no entanto, com as escalas, o investigador corre o risco de ter uma quantidade de enunciados muito grande, ou pelo contrário muito pequena.

Perante as características supracitadas de cada um dos instrumentos de recolha de dados, o que me parece mais indicado para utilizar na minha investigação é o inquérito por questionário. Irei utilizar um inquérito adaptado de Blooth, et. Al. (2000) que já se encontra validado.

Este instrumento parece-me pertinente, uma vez que a minha investigação pretende recolher informação sobre a atitude dos professores em relação à adoção de estratégias inclusivas perante alunos com dificuldades de aprendizagem. O inquérito vai também permitir-me realizar comparações entre as respostas dadas nos vários questionários, dando-me a possibilidade de tirar conclusões quanto à existência (ou não) de diferenças na utilização de práticas inclusivas consoante o sexo, a idade e o tempo de serviço.

Gostaria ainda de referir que tanto na aplicação do questionário como em todo o estudo, é de extrema importância a observância de princípios éticos que tenham em conta o respeito necessário pela dignidade humana.

Esses princípios éticos, enunciados no *Énoncé de politique* (1998) são:

- o respeito pelo consentimento livre e esclarecido;
- o respeito pelos grupos vulneráveis;
- o respeito pela vida privada e pela confidencialidade das informações pessoais;
- o respeito pela justiça e pela equidade;

- o equilíbrio entre as vantagens e os inconvenientes;
- a redução dos inconvenientes;
- a otimização das vantagens.

Perante estes princípios e antes de ter sido aplicado o inquérito nas duas escolas, foi necessário numa primeira fase, solicitar junto dos responsáveis das mesmas, as autorizações necessárias para que a minha investigação pudesse ser aí desenvolvida. Além disso, todos os participantes, foram autónomos para decidir livremente quanto à sua participação no estudo, tendo sido também informados acerca dos distintos aspetos da investigação, não sendo em caso algum coagidos a participar. Por outro lado, a todos os participantes foi dada como garantia, o anonimato e a confidencialidade dos dados pessoais por si fornecidos.

4.8. Caracterização do meio e das escolas onde se insere a amostra

4.8.1. Caracterização do meio

O concelho da Nazaré localiza-se a oeste de Portugal, no distrito de Leiria, junto ao oceano Atlântico e dista, para Norte, cerca de 120 km de Lisboa. Este concelho é o mais pequeno do distrito e tem uma área de 95,7 Km^2 , sendo de 15 060 o seu número total de habitantes. A sua densidade populacional é de cerca de 184 habitantes por Km^2 , existindo cerca de 5 510 famílias residentes.

A distribuição por sexos e grupos etários é aproximadamente a seguinte:

GRUPOS ETÁRIOS

	TOTAL	0-14	15-24	25-64	+65
HM	14.904	2.191	1.926	8.382	2.405
HOMENS	7.296	1.140	1.016	4.157	983
MULHERES	7.608	1.051	910	4.225	1.422

Tabela 1 – Grupos etários

(Fonte: Estimativas da população residente, por sexo e grandes grupos etários e índices em 31/12/2004, do Instituto Nacional de Estatística)

Este concelho é formado por três freguesias: Famalicão, Nazaré e Valado dos Frades. O clima é temperado Atlântico, com 4 estações definidas e baixa amplitude térmica.

Em relação à economia do concelho, por se situar junto ao mar, a pesca, a transformação do pescado e a sua venda, foram ao longo dos tempos a atividade dominante, tanto dentro do próprio concelho, como fora, sendo que por exemplo, as tripulações dos bacalhoeiros para a Terra Nova eram formadas em grande parte por pescadores nazarenos.

Atualmente, devido à industrialização da pesca, à construção do Porto de Abrigo da Nazaré (inaugurado em 1983) e à crise que o setor piscatório atravessa, a pesca artesanal foi perdendo a sua importância, o que levou a que muitos pescadores, bem como as suas famílias se vissem obrigados a enveredar por outras profissões. Deste modo, nas últimas décadas, temos vindo a assistir à terciarização do tecido económico local, graças sobretudo ao crescimento do turismo e das atividades a ele associadas (comércio, hotelaria, restauração, entre outras).

O setor primário, nomeadamente no que respeita à agricultura, desempenha ainda um papel importante sobretudo nas freguesias de Famalicão e de Valado dos Frades. Nestas freguesias, existem explorações agrícolas de dimensão considerável, relacionadas sobretudo com a horto-fruticultura.

Os setores de atividade económica distribuem-se assim do seguinte modo:

Sector primário: agricultura intensiva (predomínio da produção hortícola e frutícola); silvicultura; pecuária e produção animal; pesca;

Sector secundário: Indústria cerâmica e indústria transformadora agroalimentar e de pescado.

Sector terciário: Turismo (hotelaria, restauração e similares, comércio) e serviços administrativos.

As duas escolas onde é lecionado o 3º ciclo no Concelho da Nazaré, situam-se ambas na Vila da Nazaré (Nazaré-praia). É importante conhecer um pouco da história local, pois,

“ (...) Para todo o indivíduo que opera num sistema social, a identidade é o resultado de um confronto contínuo com os outros, que o leva a construir uma

representação de si próprio, da sua unidade pessoal, da distinção entre o seu eu e o dos outros, do papel desempenhado na sociedade e da posição ocupada nas hierarquias sociais. (...) Os cidadãos (...) não se limitam a receber passivamente um património simbólico herdado das tradições, modelando nele a sua própria identidade, mas ao invés, apoderam-se dele activamente, interpretando-o, modificando-o (...).” (Mela, 1996:144-145-147)

A ocupação por parte do Homem da praia da Nazaré é relativamente recente na História, sendo que as primeiras referências sobre pesca nesta Vila datam de 1643. No entanto, só no início do século XIX, após as invasões francesas, a população se começou a fixar no areal. Até aí, os pescadores habitavam principalmente nas partes mais altas (Sítio e Pederneira), para se protegerem dos frequentes ataques de piratas argelinos e holandeses.

Para além de ser conhecida pela sua vertente piscatória, a Nazaré, começou também a ser frequentada como praia de banhos a partir de meados do século XIX, sendo desde sempre reconhecida a sua beleza natural e o seu tipicismo (particularmente no que diz respeito às famosas sete saias usadas no traje feminino nazareno).

A partir da década de 60 do século XX, com o seu reconhecimento internacional, assistimos ao desenvolvimento do turismo na vila. Sendo que, na atualidade, a Nazaré é visitada anualmente por milhares de turistas nacionais e estrangeiros.

Há ainda a referir a atividade do artesanato, que revela a ligação estreita que esta terra tem com o mar. Assim sendo, as principais peças são bonecas vestidas com os trajes de festa ou de trabalho das mulheres da Nazaré, bonecos representando pescadores e ainda miniaturas de barcos de pesca.

A gastronomia nazarena é também ela, uma vez mais, ligada ao mar, sendo típicos os pratos de peixe e marisco. A caldeirada nazarena, o peixe fresco grelhado e a massa de peixe são as especialidades mais emblemáticas.

4.8.2. Caracterização do Externato Dom Fuas Roupinho

O Externato Dom Fuas Roupinho da Nazaré foi fundado em 1958, por um casal de médicos veterinários, Fernando Rodrigues Soares e Maria Manuela Confraria Soares. As primeiras instalações do Externato foram num prédio de habitação, tendo sido posteriormente transferidas, concretamente em 1961, para as suas atuais instalações. Esta escola situa-se na entrada Norte da vila da Nazaré, na Estrada Nacional 242.

Quando em 1958 se iniciaram as atividades letivas, o Externato tinha um pequeno grupo de alunos que frequentavam o que na altura se designava por Ciclo Preparatório das Escolas Técnicas ou o primeiro ano do Ciclo Liceal. O sucesso destes cursos foi grande e o Externato tornou-se numa escola de prestígio, sendo uma referência educativa na Nazaré, bem como nas regiões vizinhas. Desta maneira o Externato cresceu, passando a receber um número cada vez maior de alunos, não só da Nazaré, mas também de outros concelhos, uma vez que não existia nas proximidades outra escola que proporcionasse a mesma oferta formativa.

Atualmente o Externato conta com 22 salas de aulas, além de duas salas de Informática, dois laboratórios para o ensino de Ciências Naturais e Físico-Químicas e uma sala para o ensino da Educação Visual e Tecnológica. Esta escola conta ainda com um Gabinete de Serviço de Psicologia e Educação Especial.

O Externato é frequentado por várias centenas de alunos, que se distribuem pelos 2º e 3º ciclos do Ensino Básico, Ensino Secundário, Cursos de Educação e Formação e Cursos Profissionais, integrados no Programa Operacional Potencial Humano (POPH).

O grupo do pessoal docente é composto este ano letivo por cerca de 45 professores.

4.8.3. Caracterização da EB 2,3 Amadeu Gaudêncio

A escola básica de 2º e 3º ciclos Amadeu Gaudêncio da Nazaré faz parte do agrupamento de Escolas da Nazaré que agrupa todas as escolas da rede pública do concelho, num total de mais de um milhar de alunos. Estes alunos são distribuídos por sete escolas de primeiro ciclo, três jardins-de-infância, duas escolas do primeiro ciclo com jardim-de-infância e ainda a já referida EB Amadeu Gaudêncio onde são lecionados os 2º e 3º ciclos.

Este agrupamento foi formado no ano letivo de 2001/2002 com a união da Escola Básica de 1º ciclo da Pederneira à Escola Básica 2, 3 Amadeu Gaudêncio, ficando esta última como sede do agrupamento. Numa fase posterior, em Agosto de 2003, dando cumprimento ao DL n.º 115-A/98 de 4 de Maio, foi concluído o processo de alargamento às restantes escolas da rede do ensino público do concelho da Nazaré.

Atualmente a Escola Básica 2, 3 Amadeu Gaudêncio, funciona num edifício inaugurado em 1988 que dispõe de 15 salas de aulas normais e de nove salas equipadas com

funções específicas: laboratórios, sala de Educação Musical, de Educação Visual e Tecnológica e de Educação Tecnológica.

No presente ano letivo a escola conta com 270 alunos a frequentar o 2ºciclo, 194 a frequentar o 3ºciclo e 14 alunos a frequentar um CEF de serviço de mesa.

PARTE 3

**DISCUSSÃO DOS DADOS E
RESULTADOS OBTIDOS**

Capítulo 5 – Recolha, análise e interpretação de dados

5. Recolha, análise e interpretação de dados

5.1. Recolha de dados

Conforme já referi anteriormente, a recolha de dados para a minha investigação foi feita nas duas escolas do Concelho da Nazaré onde é lecionado o 3º ciclo do ensino básico, o Externato Dom Fuas Roupinho e a Escola Básica 2,3 Amadeu Gaudêncio. Para tal, depois de pedidas as devidas autorizações, foi distribuído pelos professores de 3º ciclo de ambas as escolas um questionário, ao qual responderam quarenta e oito professores e os dois diretores pedagógicos do Externato Dom Fuas Roupinho, perfazendo um total de cinquenta inquéritos recolhidos.

A maioria dos inquéritos obtidos corresponde ao Externato Dom Fuas Roupinho, uma vez que só 11 professores da Escola EB 2,3 Amadeu Gaudêncio se dispôs a responder ao inquérito.

O questionário, adaptado de Booth, et. Al (2000), apresenta três dimensões A, B e C e seis secções A1, A2, B1, B2, C1 e C2. A primeira dimensão, diz respeito à criação de “culturas inclusivas” e é subdividida em duas secções: “construir o sentido de comunidade” e “estabelecer valores inclusivos”. A segunda dimensão, refere-se à implementação de “políticas inclusivas” e subdivide-se nas secções “desenvolver a escola para todos” e “organizar o apoio à diversidade”. Finalmente a última dimensão do questionário reporta-se à promoção de “práticas inclusivas” e as duas secções que lhe correspondem são “organizar a aprendizagem” e “mobilizar os recursos”.

Irei proceder seguidamente ao tratamento e à análise dos dados recolhidos no inquérito.

5.2. Tratamento e análise dos dados

Parte I – Dados sócio profissionais

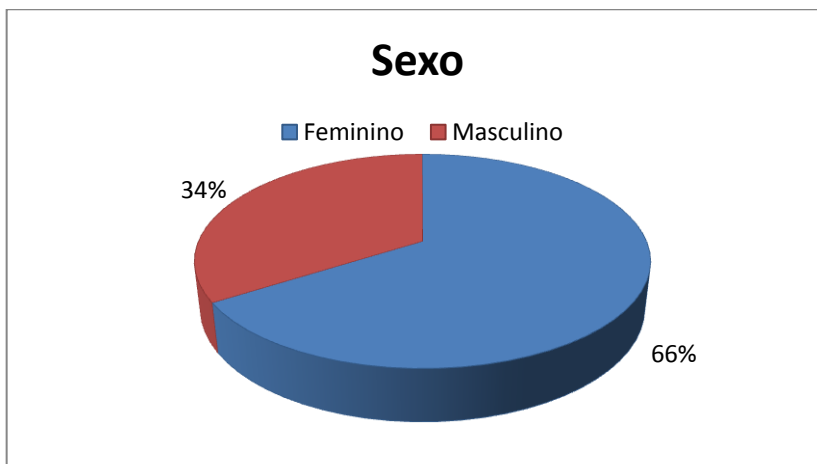


Gráfico 1 - Sexo

Conforme podemos observar da análise do gráfico nº1, a maioria dos inquiridos são mulheres, constituindo estas 66% da população inquirida. Os restantes 34% são homens.

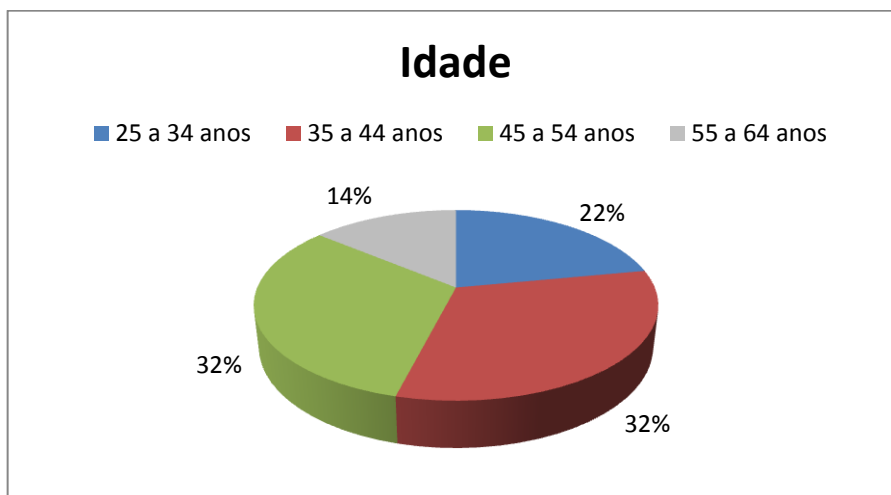


Gráfico 2 - Idade

Relativamente à idade dos cinquenta inquiridos, onze apresentam idades entre os 25 e os 34 anos, dezasseis, entre os 35 e os 44 anos e, dezasseis igualmente entre os 45 e os 54 anos e os restantes sete têm idades compreendidas entre os 55 e os 64 anos.

Trata-se assim de uma população não muito jovem, o que significa na generalidade, como veremos mais adiante, bastante experiência profissional na área do ensino, onde lecionam há vários anos.

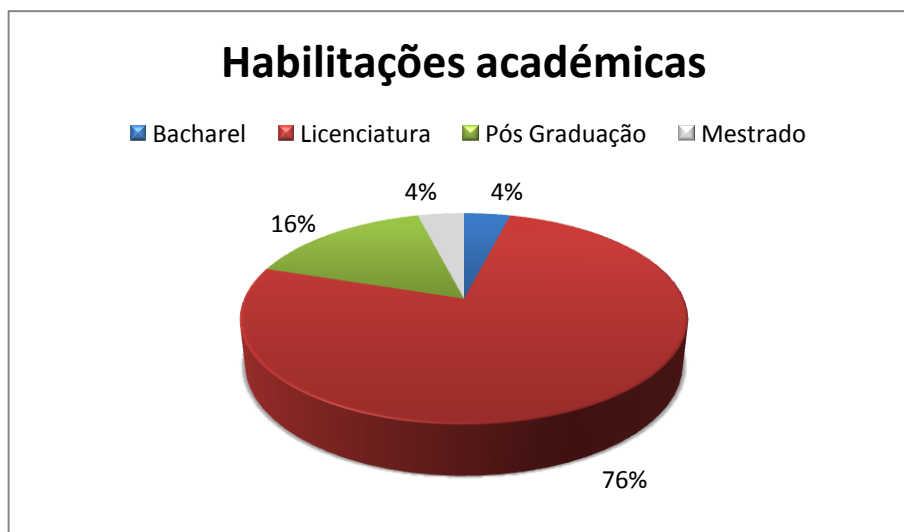


Gráfico 3 – Habilitações académicas

Em relação às habilitações académicas dos inquiridos, constatamos que a esmagadora maioria, correspondente a trinta e oito professores, tem como habilitação académica uma licenciatura. Há ainda dois professores que apenas possuem o bacharelato, oito professores que têm uma pós-graduação e apenas dois com o grau de mestre.

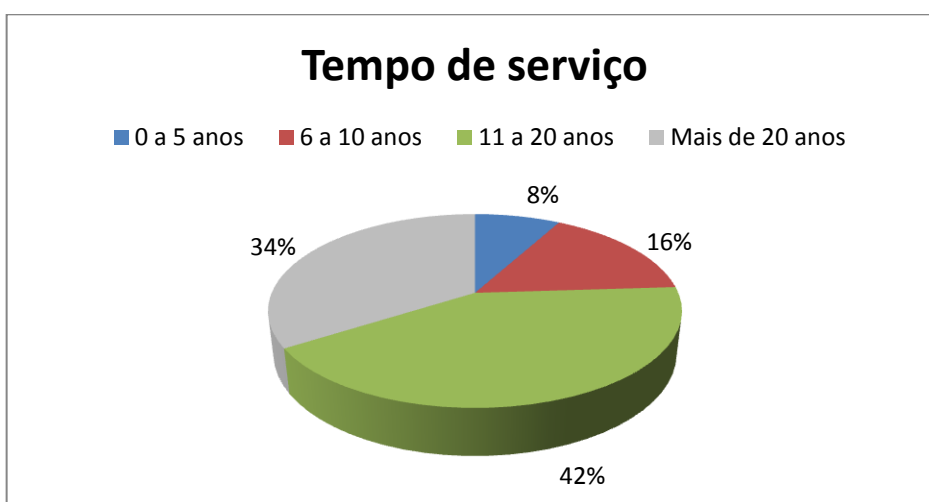


Gráfico 4 – Tempo de serviço

Relativamente ao tempo de serviço dos inquiridos, pela análise do gráfico podemos constatar que, tal como já tinha referido anteriormente, a maioria dos professores possui uma larga experiência profissional, sendo de realçar que apenas quatro dos docentes têm menos do

que 5 anos de serviço. Verificamos ainda que apenas oito professores possuem entre 6 e 10 anos de atividade profissional, vinte e um têm entre 11 e 20 anos de serviço e os restantes dezassete, têm uma experiência profissional de mais de 20 anos.

Parte II – Dimensão A: Criação de “culturas inclusivas”

De acordo com o Índice para a inclusão, “esta dimensão cria uma comunidade segura, receptiva, colaboradora e estimulante, na qual todos são valorizados, constituindo um suporte de sucesso para todos (2002, p.14).

Secção A1- “Construir o sentido de comunidade”

Questão: Considera que a escola faz com que todos os alunos com dificuldades de aprendizagem se sintam bem-vindos?

Opções de resposta	Frequência absoluta	Frequência relativa (%)
Concordo totalmente	14	28%
Concordo parcialmente	29	58%
Discordo	6	12%
Discordo totalmente	1	2%
TOTAL	50	100%

Tabela 2 – A escola faz com que todos os alunos com dificuldades de aprendizagem se sintam bem-vindos

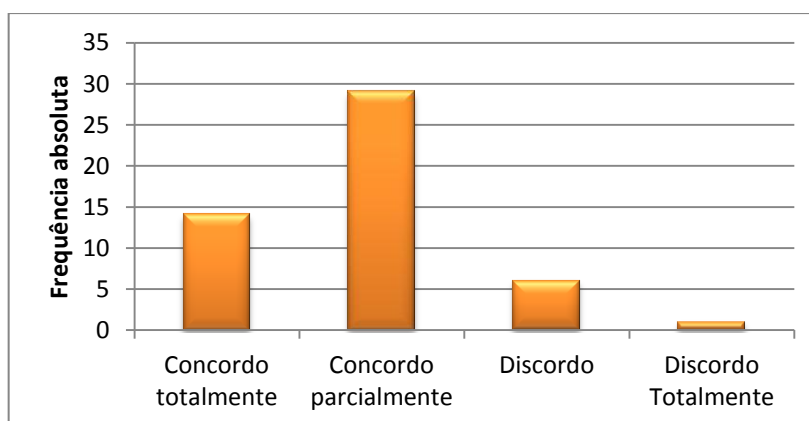


Gráfico 5 - A escola faz com que todos os alunos com dificuldades de aprendizagem se sintam bem-vindos

Relativamente à primeira questão do inquérito, verificamos que apenas 28% dos inquiridos, o que corresponde a 14 pessoas, concordam totalmente como facto de todos os alunos com dificuldades de aprendizagem se sentirem bem-vindos na escola. Será interessante referir que duas das catorze respostas deste grupo, pertencem aos diretores pedagógicos de uma das escolas. Assim sendo, apenas 12 professores concordam totalmente.

A maioria dos inquiridos (58%), apenas concorda parcialmente com o facto supracitado, existindo mesmo 12% dos inquiridos que discordam da afirmação “todos os alunos com dificuldades de aprendizagem se sentem bem-vindos na escola”. Há ainda um professor que discorda totalmente da afirmação.

Questão: Considera que os alunos sem dificuldades de aprendizagem ajudam os alunos com dificuldades de aprendizagem?

Opções de resposta	Frequência absoluta	Frequência relativa (%)
Concordo totalmente	2	4%
Concordo parcialmente	35	70%
Discordo	11	22%
Discordo totalmente	2	4%
TOTAL	50	100%

Tabela 3 – Os alunos sem dificuldades de aprendizagem ajudam os alunos com dificuldades de aprendizagem

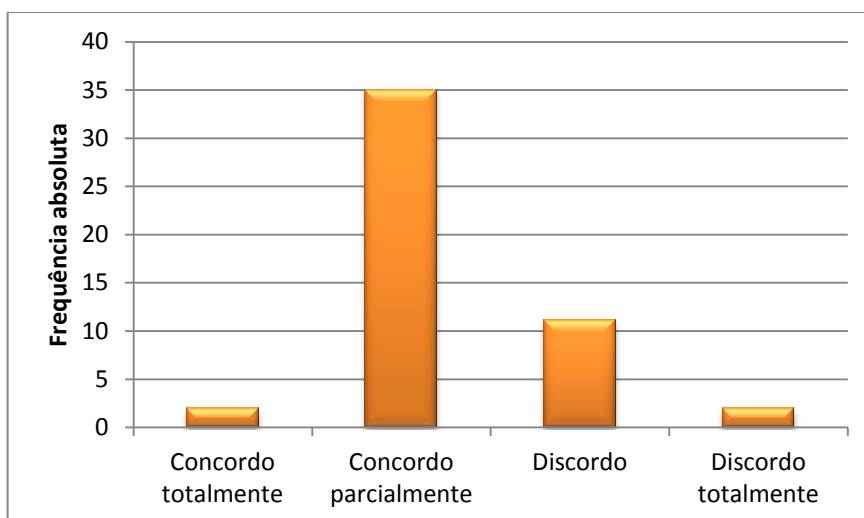


Gráfico 6 - Os alunos sem dificuldades de aprendizagem ajudam os alunos com dificuldades de aprendizagem

Nesta questão, relativa à existência de ajuda por parte dos alunos sem dificuldades de aprendizagem em relação aos alunos com dificuldades de aprendizagem, apenas 4% dos inquiridos (2 professores) concordam totalmente que a sua existência seja um facto. A esmagadora maioria das respostas (70%) vai no sentido de apenas concordar parcialmente que essa ajuda exista, 22% dos professores dizem discordar, ou seja sentem que essa ajuda não se está a efetivar nas escolas do 3ºciclo do Concelho da Nazaré e ainda há 4% dos inquiridos que discorda totalmente.

Em relação às respostas dos diretores pedagógicos, estas vão no mesmo sentido das dos professores, uma vez que um deles respondeu que “concorda parcialmente” e outro que “discorda”.

Questão: Considera que os diferentes elementos do pessoal educativo colaboram na intervenção com os alunos com dificuldades de aprendizagem?

Opções de resposta	Frequência absoluta	Frequência relativa (%)
Concordo totalmente	20	40%
Concordo parcialmente	26	52%
Discordo	3	6%
Discordo totalmente	1	2%
TOTAL	50	100%

Tabela 4 – Os diferentes elementos do pessoal educativo colaboram na intervenção com os alunos com dificuldades de aprendizagem

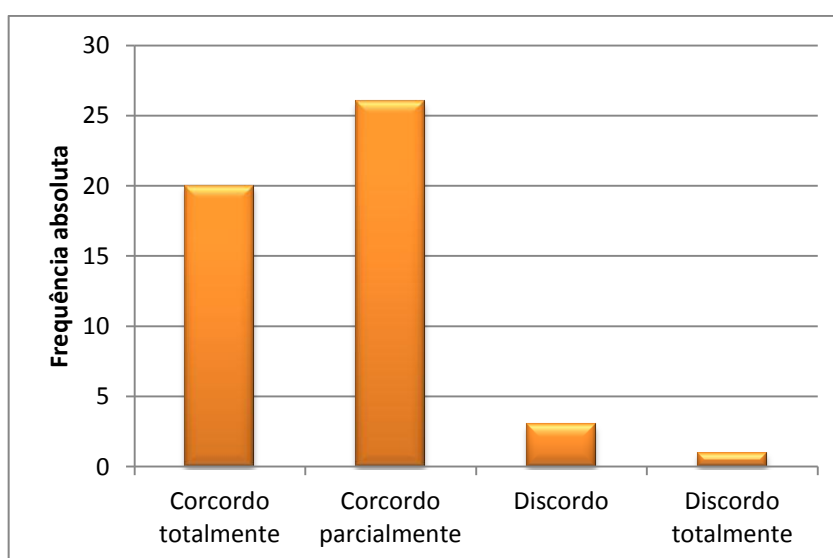


Gráfico 7 - Os diferentes elementos do pessoal educativo colaboram na intervenção com os alunos com dificuldades de aprendizagem

Em relação a esta questão, apenas 6% dos inquiridos discorda e 2% discorda totalmente relativamente à existência de colaboração por parte dos diferentes elementos do pessoal educativo na intervenção com os alunos com dificuldades de aprendizagem. Concordam totalmente com a existência desta colaboração nas escolas em estudo, quase metade dos inquiridos (40%) e 52% concordam parcialmente.

Os diretores pedagógicos seguem o sentido das respostas, tendo um deles respondido que “concorda totalmente” e outro que “concorda parcialmente”.

Questão: Considera que o pessoal educativo respeita os alunos com dificuldades de aprendizagem?

Opções de resposta	Frequência absoluta	Frequência relativa (%)
Concordo totalmente	28	56%
Concordo parcialmente	21	42%
Discordo	1	2%
Discordo totalmente	0	0%
TOTAL	50	100%

Tabela 5 – O pessoal educativo respeita os alunos com dificuldades de aprendizagem

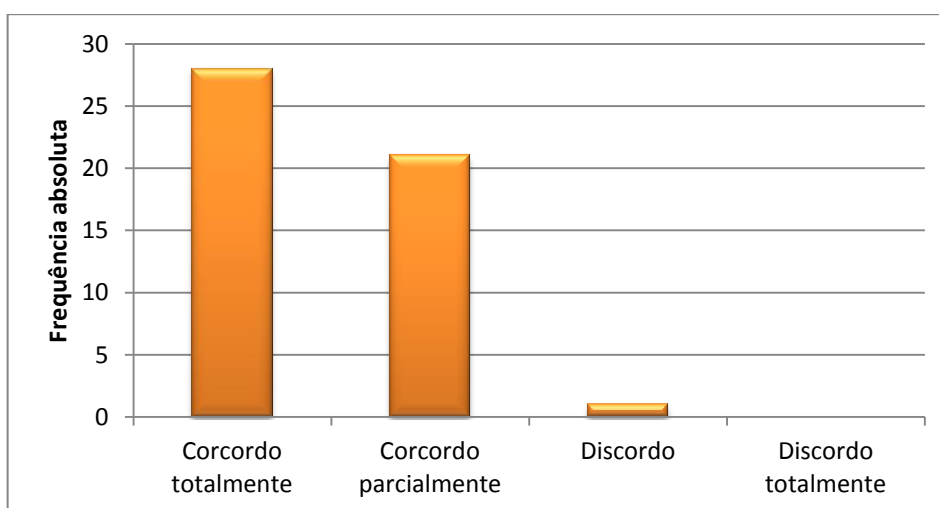


Gráfico 8 - O pessoal educativo respeita os alunos com dificuldades de aprendizagem

Relativamente à questão da existência de respeito por parte do pessoal educativo em relação aos alunos com dificuldades de aprendizagem, apenas um professor discorda que esta seja um facto. A maioria dos inquiridos (58%) concorda totalmente que os alunos com dificuldades de aprendizagem são respeitados pelo pessoal educativo, sendo que 42% concorda parcialmente.

Mais uma vez, os diretores pedagógicos estão em sintonia com a maioria das respostas dadas, uma vez que um deles respondeu que “concorda totalmente” e outro que “concorda parcialmente”.

Questão: Considera que o pessoal educativo e os pais /encarregados de educação são parceiros na intervenção com os alunos com dificuldades de aprendizagem?

Opções de resposta	Frequência absoluta	Frequência relativa (%)
Concordo totalmente	13	26%
Concordo parcialmente	32	64%
Discordo	5	10%
Discordo totalmente	0	0%
TOTAL	50	100%

Tabela 6 – O pessoal educativo e os pais/encarregados de educação são parceiros na intervenção com os alunos com dificuldades de aprendizagem

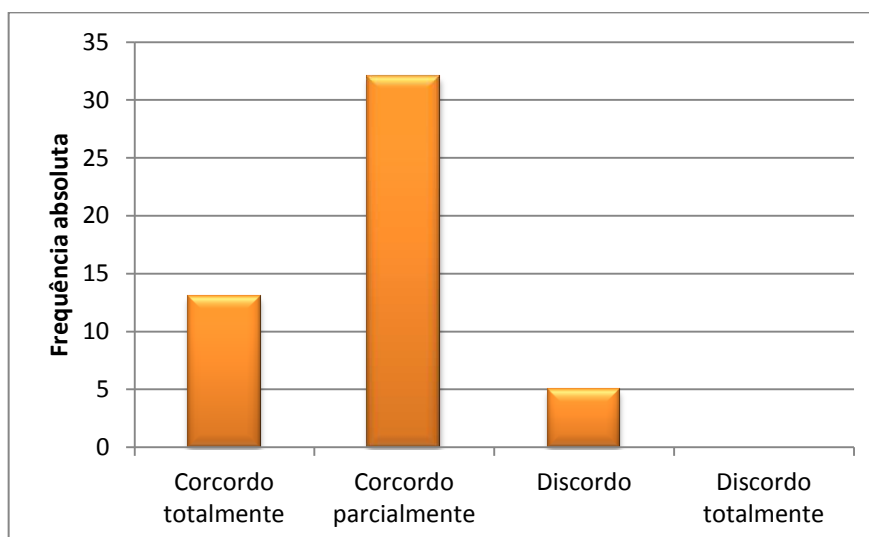


Gráfico 9- O pessoal educativo e os pais/encarregados de educação são parceiros na intervenção com os alunos com dificuldades de aprendizagem

Esta questão visava a relação entre o pessoal educativo e os pais/encarregados de educação na intervenção com os alunos com dificuldades de aprendizagem. Neste caso, 64% dos inquiridos concorda parcialmente com a existência efetiva dessa parceria e apenas 26% concorda totalmente que essa relação exista de facto. De ressaltar que nesta opção estão as duas respostas dadas pelos diretores pedagógicos, o que faz com que apenas 11 professores concordem totalmente. Há ainda 10% dos professores que pensam que essa relação de parceria na intervenção com aos alunos com dificuldades de aprendizagem não existe na sua escola.

Questão: Considera que o pessoal educativo e a gestão articulam esforços na intervenção com os alunos com dificuldades de aprendizagem?

Opções de resposta	Frequência absoluta	Frequência relativa (%)
Concordo totalmente	14	28%
Concordo parcialmente	29	58%
Discordo	7	14%
Discordo totalmente	0	0%
TOTAL	50	100%

Tabela 7 – O pessoal educativo e a gestão articulam na intervenção com os alunos com dificuldades de aprendizagem

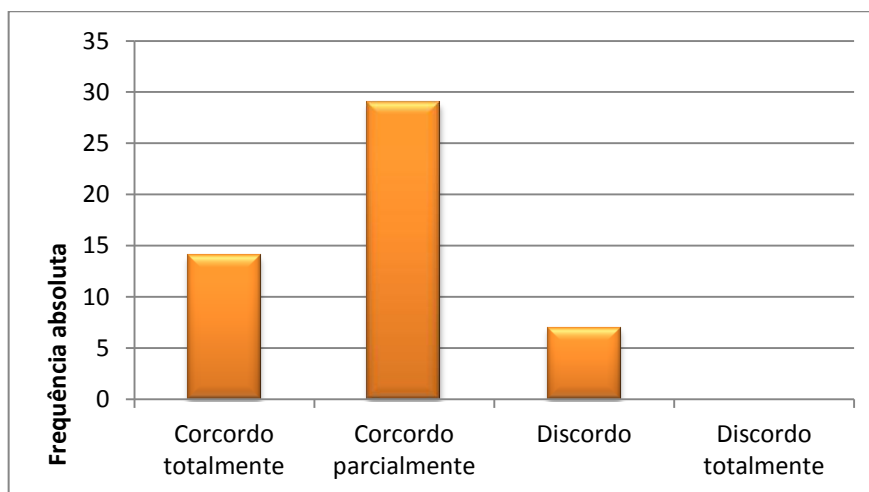


Gráfico 10 - O pessoal educativo e a gestão articulam na intervenção com os alunos com dificuldades de aprendizagem

Dos 50 inquiridos, 14 concorda plenamente que na sua escola o pessoal educativo e a gestão articulam esforços na intervenção dos alunos com dificuldades de aprendizagem.

Nestas respostas estão contabilizadas as duas dadas pelos diretores pedagógicos. Porém, a maioria dos inquiridos, ou seja 58%, apenas concorda parcialmente que se esteja a dar esta articulação e 14%, pensa mesmo que essa articulação não é uma realidade na sua escola.

Questão: Considera que as diferentes comunidades locais estão envolvidas na inclusão dos alunos com dificuldades de aprendizagem?

Opções de resposta	Frequência absoluta	Frequência relativa (%)
Concordo totalmente	1	2%
Concordo parcialmente	29	58%
Discordo	19	38%
Discordo totalmente	1	2%
TOTAL	50	100%

Tabela 8 – As diferentes comunidades locais estão envolvidas na inclusão dos alunos com dificuldades de aprendizagem

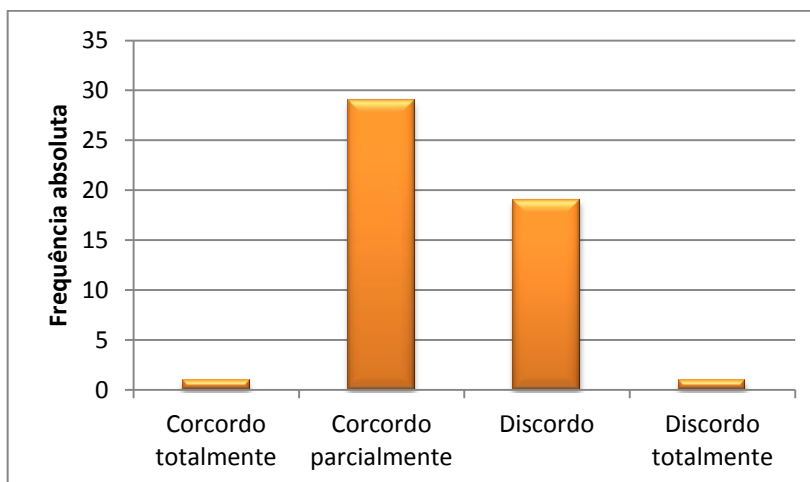


Gráfico 11 - As diferentes comunidades locais estão envolvidas na inclusão dos alunos com dificuldades de aprendizagem

Esta questão, refere-se ao envolvimento das comunidades locais na inclusão dos alunos com dificuldades de aprendizagem. Constatamos que apenas 2% dos inquiridos concorda plenamente que esse envolvimento é uma realidade. A maioria apenas concorda parcialmente (58%), existindo ainda uma percentagem elevada (38%) que pensa não existir tal envolvimento. Um dos inquiridos discorda totalmente que esse envolvimento seja um facto.

Os diretores pedagógicos nesta questão estão em concordância com a maioria das respostas dadas, uma vez que um deles respondeu que “concorda totalmente” e outro que “concorda parcialmente”.

Secção A2- “estabelecer valores inclusivos”

Questão: Considera que existem expectativas elevadas em relação a todos os alunos com dificuldades de aprendizagem?

Opções de resposta	Frequência absoluta	Frequência relativa (%)
Concordo totalmente	3	6%
Concordo parcialmente	12	24%
Discordo	34	68%
Discordo totalmente	1	2%
TOTAL	50	100%

Tabela 9 – Existem expectativas elevadas em relação a todos os alunos com dificuldades de aprendizagem

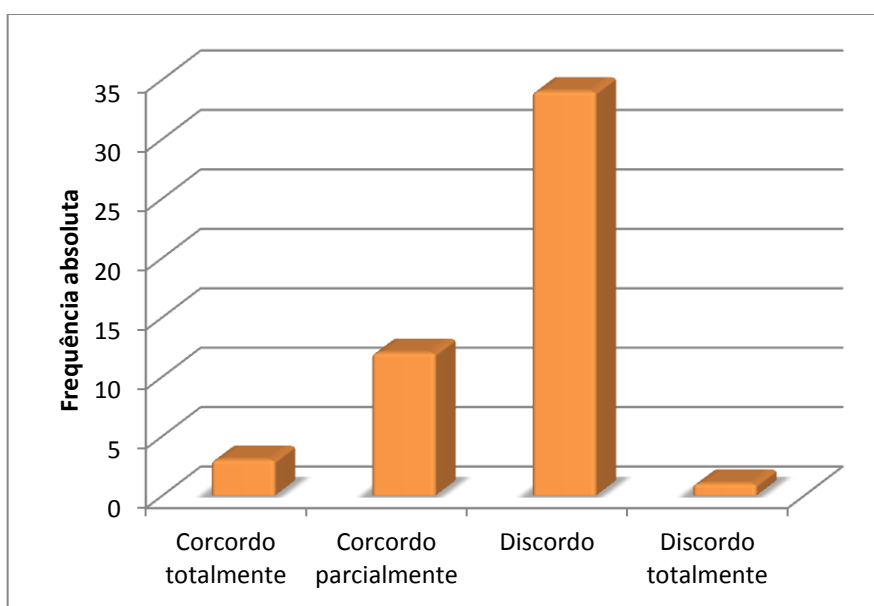


Gráfico 12 - Existem expectativas elevadas em relação a todos os alunos com dificuldades de aprendizagem

Nesta questão, a grande maioria dos inquiridos, correspondente a 68%, discorda com a afirmação de que na sua escola existem expectativas elevadas em relação a todos os alunos com dificuldades de aprendizagem, havendo até 2% dos professores que discorda totalmente.

Apenas 24% dos inquiridos concorda parcialmente que essas expectativas realmente existem e uma ínfima parte (apenas 6%), concorda totalmente.

A perspectiva dos diretores pedagógicos é semelhante à dos restantes inquiridos, uma vez que um respondeu que concorda parcialmente e outro que discorda

Questão: Considera que o pessoal educativo, os órgãos de gestão, os alunos e os pais/encarregados de educação partilham de uma filosofia de inclusão?

Opções de resposta	Frequência absoluta	Frequência relativa (%)
Concordo totalmente	6	12%
Concordo parcialmente	29	58%
Discordo	15	30%
Discordo totalmente	0	0%
TOTAL	50	100%

Tabela 10 – O pessoal educativo, os órgãos de gestão, os alunos e os pais/encarregados de educação partilham de uma filosofia de inclusão

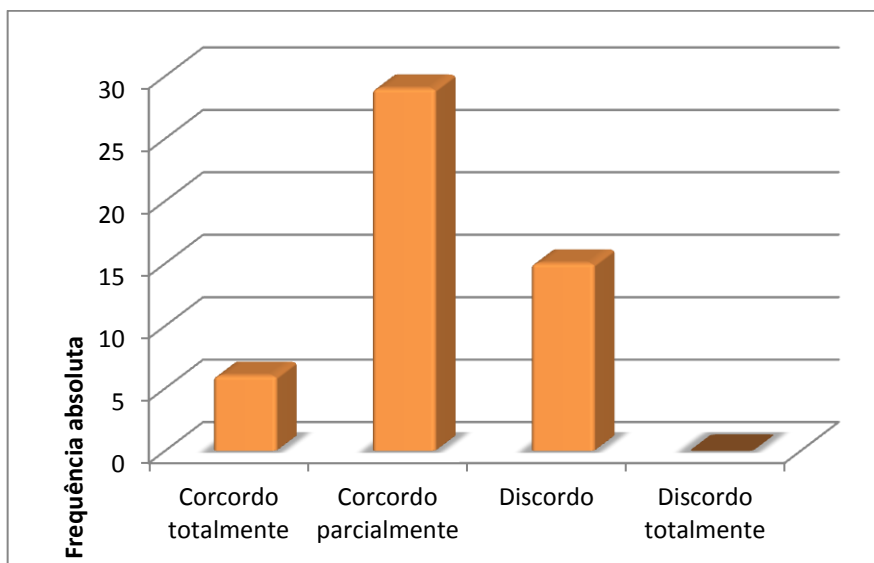


Gráfico 13 - O pessoal educativo, os órgãos de gestão, os alunos e os pais/encarregados de educação partilham de uma filosofia de inclusão

Nesta questão relativa à partilha de uma filosofia de inclusão por parte do pessoal educativo, dos órgãos de gestão, dos alunos e dos pais/encarregados de educação, 30% dos inquiridos discorda que tal partilha exista na sua escola. Concordam parcialmente com a sua efetiva existência 58% e apenas concordam totalmente que essa partilha existe 12% dos inquiridos.

Neste caso e mais uma vez perspectiva dos diretores pedagógicos é semelhante à dos restantes inquiridos, uma vez que um respondeu que concorda parcialmente e outro que discorda.

Questão: Todos os alunos com dificuldades de aprendizagem são valorizados de igual forma?

Opções de resposta	Frequência absoluta	Frequência relativa (%)
Concordo totalmente	10	20%
Concordo parcialmente	18	36%
Discordo	21	42%
Discordo totalmente	1	2%
TOTAL	50	100%

Tabela 11 – Os alunos com dificuldades de aprendizagem são valorizados de igual forma

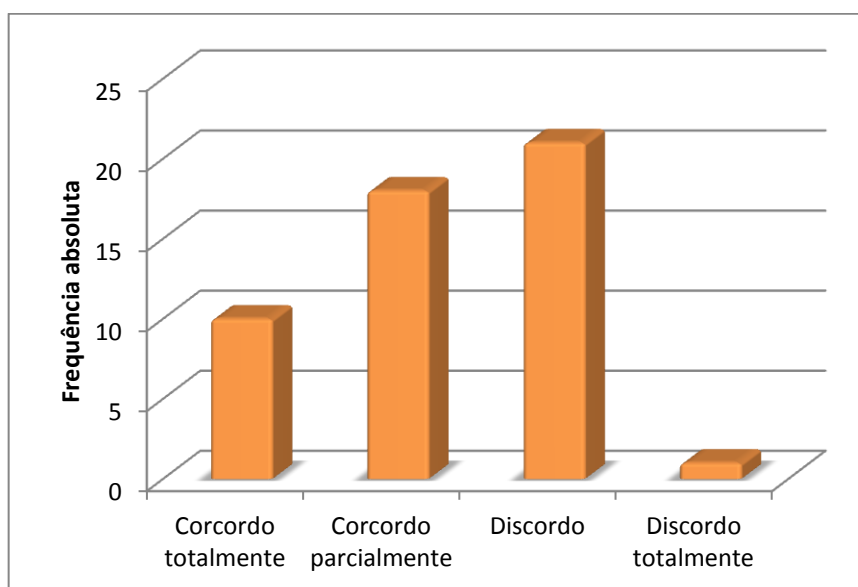


Gráfico 14 - Os alunos com dificuldades de aprendizagem são valorizados de igual forma

Quando questionados acerca da valorização dos alunos com dificuldades de aprendizagem, uma parte significativa dos inquiridos (42%) discorda que essa valorização seja uma realidade, enquanto 36% concorde parcialmente que na sua escola exista essa valorização. Nestes 36% correspondentes a 18 pessoas, estão contabilizadas as respostas dos dois diretores pedagógicos. Existem ainda 20% dos inquiridos que concordam totalmente com o facto de essa valorização já acontecer e 2% que discordam totalmente.

Questão: Considera que o pessoal educativo se esforça por remover todas as barreiras à participação dos alunos com dificuldades de aprendizagem?

Opções de resposta	Frequência absoluta	Frequência relativa (%)
Concordo totalmente	14	28%
Concordo parcialmente	29	58%
Discordo	7	14%
Discordo totalmente	0	0%
TOTAL	50	100%

Tabela 12 – O pessoal educativo esforça-se por remover todas as barreiras à participação dos alunos com dificuldades de aprendizagem

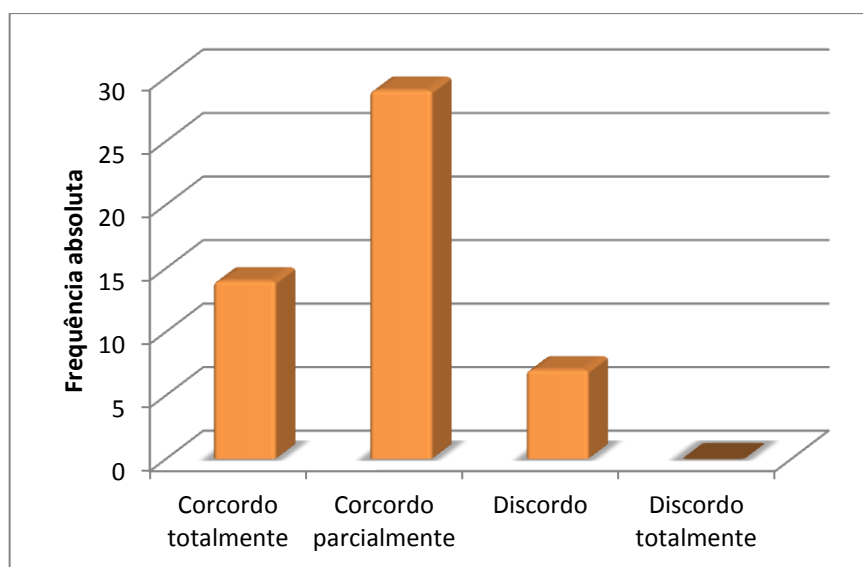


Gráfico 15 - O pessoal educativo esforça-se por remover todas as barreiras à participação dos alunos com dificuldades de aprendizagem

Nesta questão, 28% dos inquiridos concorda totalmente que efetivamente o pessoal educativo se esforça por remover todas as barreiras à participação dos alunos com dificuldades de aprendizagem. A maioria, correspondente a 58%, apenas concorda parcialmente que seja realizado esse esforço de remoção, havendo ainda 14% (7 inquiridos) que pensa que na verdade esse esforço de remoção de barreiras não existe por parte do pessoal educativo.

Os diretores pedagógicos estão incluídos na maioria de 58% das respostas, visto que ambos responderam que concordam parcialmente.

Questão: Considera que a escola se esforça por minimizar todas as formas de discriminação?

Opções de resposta	Frequência absoluta	Frequência relativa (%)
Concordo totalmente	19	38%
Concordo parcialmente	28	56%
Discordo	2	4%
Discordo totalmente	1	2%
TOTAL	50	100%

Tabela 13 – A escola esforça-se por minimizar todas as formas de discriminação

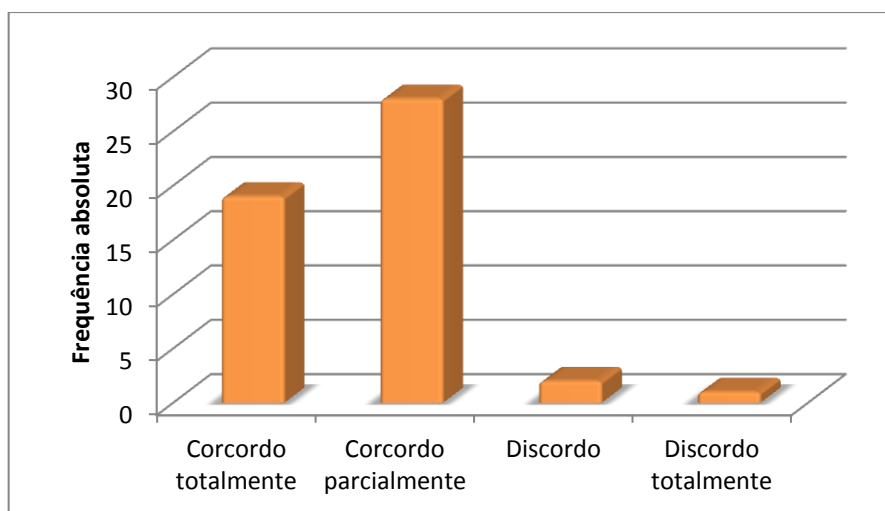


Gráfico 16 - A escola esforça-se por minimizar todas as formas de discriminação

Em relação ao esforço por parte da escola em minimizar todas as formas de discriminação, a esmagadora maioria dos inquiridos (94%), ou concorda totalmente (38%) ou parcialmente (56%) que na sua escola é feito esse esforço. Apenas 4% discorda e 2% discorda totalmente que esteja a ser feito na sua escola esse trabalho.

Os diretores pedagógicos incluem-se nos 38% dos inquiridos que respondeu que “concorda totalmente”.

Parte III – Dimensão B: Implementação de “políticas inclusivas”

A segunda dimensão do questionário que foi aplicado, diz respeito à entrada de políticas inclusivas em todas as atividades da escola. Segundo o Índice para a inclusão, “as políticas encorajam a participação dos alunos e dos educadores, desde que começam a fazer parte da escola, procuram abranger todos os alunos da localidade e minimizar as pressões de exclusão. Todas estas políticas envolvem estratégias claras de mudança” (2002, p.14).

Secção B1- “Desenvolver a escola para todos”

Questão: Considera que a escola promove a admissão de todas as crianças com dificuldades de aprendizagem da sua área?

Opções de resposta	Frequência absoluta	Frequência relativa (%)
Concordo totalmente	22	44%
Concordo parcialmente	23	46%
Discordo	5	10%
Discordo totalmente	0	0%
TOTAL	50	100%

Tabela 14 – A escola promove a admissão de todas as crianças com dificuldades de aprendizagem da sua área

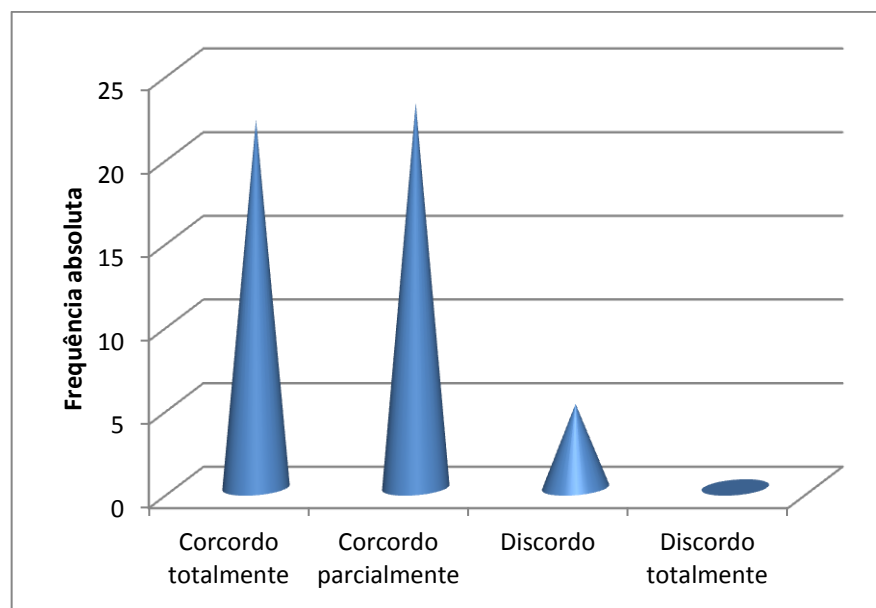


Gráfico 17 - A escola promove a admissão de todas as crianças com dificuldades de aprendizagem da sua área

A primeira questão desta dimensão está relacionada com a admissão de crianças com dificuldades de aprendizagem nas escolas. Conforme observamos na tabela e no gráfico, 90% dos inquiridos concorda totalmente (44%) ou concorda parcialmente (46%) que essa admissão é feita na sua escola. Apenas 10% dos professores que responderam ao inquérito discordam que esteja a estejam a ser admitidas todas as crianças com dificuldades de aprendizagem.

No caso dos diretores pedagógicos, ambos concordam totalmente com o facto de que essa admissão é uma realidade.

Questão: Considera que a escola torna o seu edifício fisicamente acessível a todos?

Opções de resposta	Frequência absoluta	Frequência relativa (%)
Concordo totalmente	21	42%
Concordo parcialmente	25	50%
Discordo	3	6%
Discordo totalmente	1	2%
TOTAL	50	100%

Tabela 15 – A escola torna o seu edifício fisicamente acessível a todos

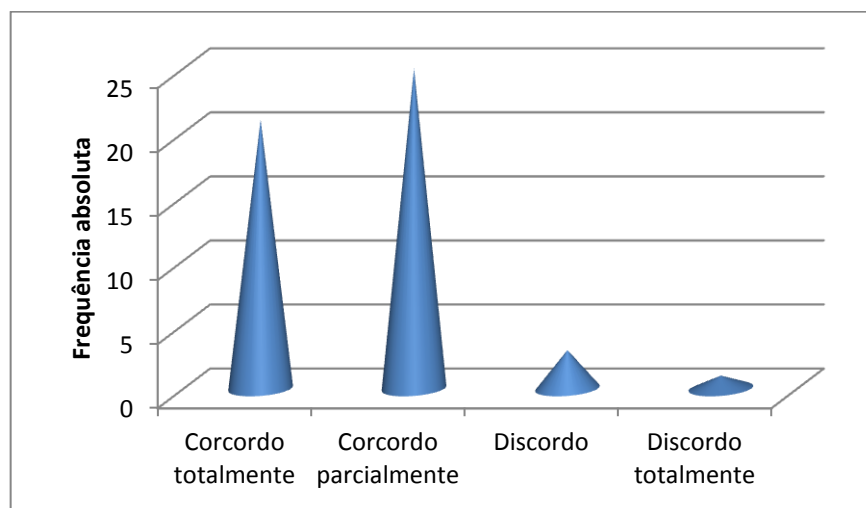


Gráfico 18 - A escola torna o seu edifício fisicamente acessível a todos

Em relação ao empenho da escola para tornar acessível a todos o seu edifício, a esmagadora maioria dos inquiridos (92%) concorda totalmente (42%) ou parcialmente (50%),

que esse trabalho é realizado na sua escola. Apenas 6% responde que discorda e 2% que discorda totalmente.

No caso dos diretores pedagógicos, ambos concordam plenamente que a sua escola se esforça por minimizar as barreiras.

Questão: Considera que todos os novos alunos com dificuldades de aprendizagem são ajudados a integrar-se na escola?

Opções de resposta	Frequência absoluta	Frequência relativa (%)
Concordo totalmente	19	38%
Concordo parcialmente	28	56%
Discordo	3	6%
Discordo totalmente	0	0%
TOTAL	50	100%

Tabela 16 – Todos os novos alunos com dificuldades de aprendizagem são ajudados a integrar-se na escola

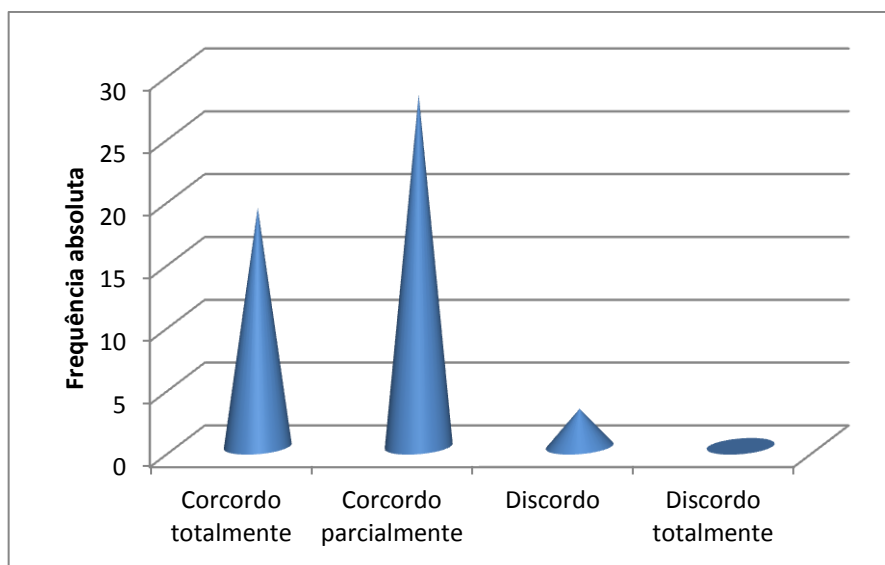


Gráfico 19 - Todos os novos alunos com dificuldades de aprendizagem são ajudados a integrar-se na escola

Relativamente à ajuda que os alunos com dificuldades de aprendizagem recebem para se integrar na escola, como podemos constatar, a esmagadora maioria dos inquiridos concorda (94%) que ela é na realidade realizada. Destes 94%, 38% concordam totalmente e

56% concordam parcialmente. Apenas 6% das respostas vão no sentido de discordar que essa ajuda seja um facto.

A opinião dos diretores pedagógicos vai de encontro à da maioria, uma vez que ambos responderam que concordam parcialmente.

Questão: Considera que a escola organiza parcerias pedagógicas para que sejam dadas oportunidades a todos os alunos com dificuldades de aprendizagem?

Opções de resposta	Frequência absoluta	Frequência relativa (%)
Concordo totalmente	9	18%
Concordo parcialmente	21	42%
Discordo	20	40%
Discordo totalmente	0	0%
TOTAL	50	100%

Tabela 17 – A escola organiza parcerias pedagógicas para que sejam dadas oportunidades a todos os alunos com dificuldades de aprendizagem

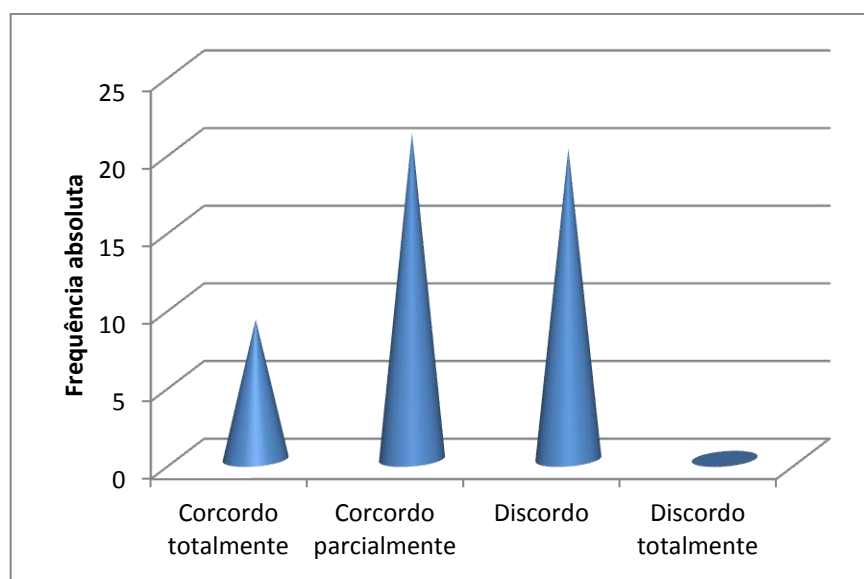


Gráfico 20 - A escola organiza parcerias pedagógicas para que sejam dadas oportunidades a todos os alunos com dificuldades de aprendizagem

Em relação à última questão desta secção, a orientação das respostas difere das anteriores. Quando questionados acerca do estabelecimento de parcerias pedagógicas que proporcionem oportunidades aos alunos com dificuldades de aprendizagem, quase metade das

respostas (40%) vão no sentido de discordar de que estas efetivamente existam. As restantes respostas distribuem-se do seguinte modo: 42% dos inquiridos concordam parcialmente, estando aqui incluídas as duas respostas dos diretores pedagógicos e apenas 18% (9 pessoas) concordam totalmente com o facto de que a escola tem organizado essas parcerias.

Secção B2- “Organizar o apoio à diversidade”

Questão: Considera que existe uma coordenação efetiva de todas as modalidades de apoio?

Opções de resposta	Frequência absoluta	Frequência relativa (%)
Concordo totalmente	4	8%
Concordo parcialmente	27	54%
Discordo	19	30%
Discordo totalmente	0	0%
TOTAL	50	100%

Tabela 18 – Existe uma coordenação efetiva de todas as modalidades de apoio

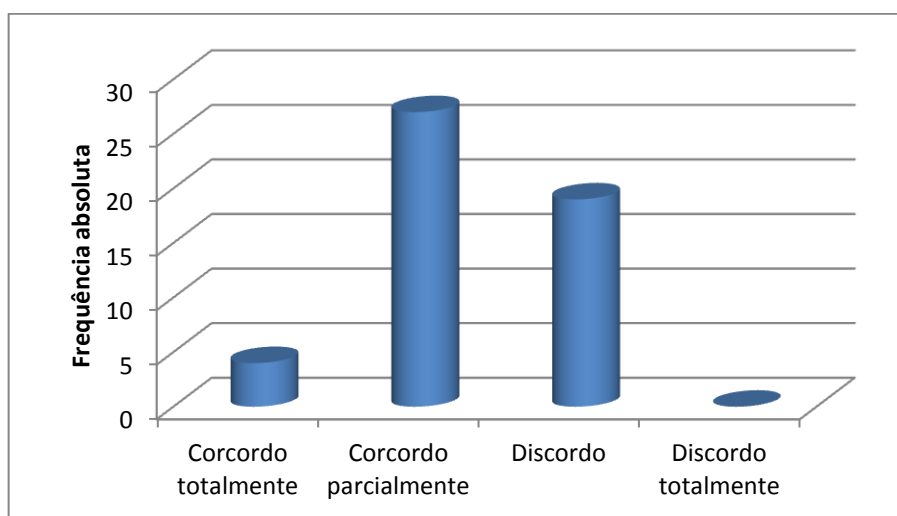


Gráfico 21 - Existe uma coordenação efetiva de todas as modalidades de apoio

Em relação a esta questão em que os inquiridos são questionados acerca da existência de uma coordenação efetiva de todas as modalidades de apoio, poucos (apenas 8%), concordam totalmente que essa coordenação seja uma realidade na sua escola. A maioria, correspondente a 54% apenas concorda parcialmente e uma expressiva parte das respostas (30%) vai no sentido de discordar que já exista essa coordenação.

Neste caso, a perspectiva dos diretores pedagógicos é semelhante à dos restantes inquiridos, uma vez que um respondeu que concorda parcialmente e outro que discorda.

Questão: Considera que as atividades de formação do pessoal educativo ajudam-no a responder à diversidade dos alunos com dificuldades de aprendizagem?

Opções de resposta	Frequência absoluta	Frequência relativa (%)
Concordo totalmente	2	4%
Concordo parcialmente	17	34%
Discordo	28	56%
Discordo totalmente	3	6%
TOTAL	50	100%

Tabela 19 – As atividades de formação do pessoal educativo ajudam-no a responder à diversidade dos alunos com dificuldades de aprendizagem

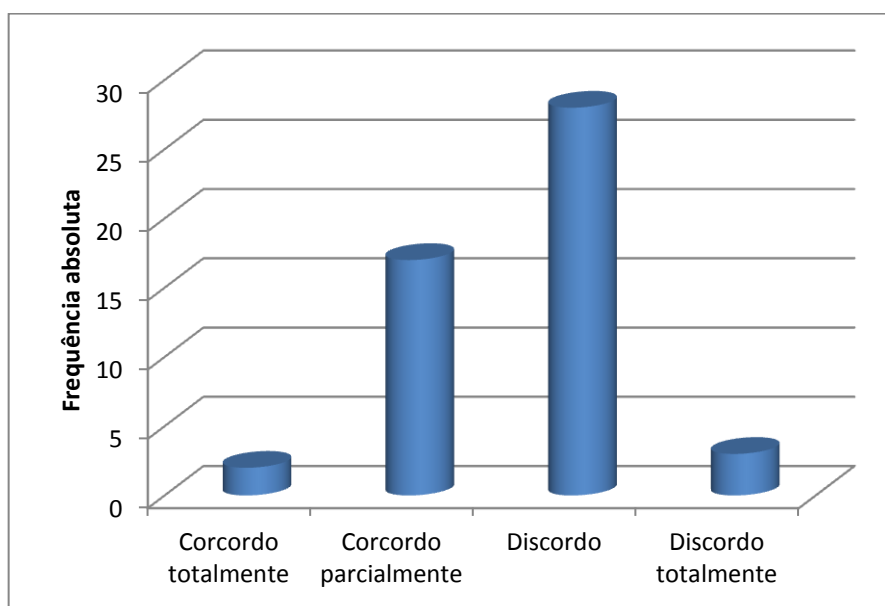


Gráfico 22 - As atividades de formação do pessoal educativo ajudam-no a responder à diversidade dos alunos com dificuldades de aprendizagem

Quando questionados acerca da formação recebida pelo pessoal educativo por forma a melhor responder à diversidade dos alunos com dificuldades de aprendizagem, a maioria dos docentes (56%) discorda quanto ao facto da formação recebida ser proveitosa para esse fim. Apenas 2 inquiridos concordam totalmente (4%) com as vantagens trazidas pela

formação realizada, 34% concorda parcialmente que as atividades de formação frequentadas ajudem a lidar com essa diversidade e os restantes 6% discordam totalmente.

No caso concreto dos diretores pedagógicos as suas respostas inserem-se na maioria de 56% que discorda do facto de que a formação tem ajudado a trabalhar melhor com alunos com dificuldades de aprendizagem.

Questão: Considera que as políticas referentes às necessidades educativas especiais são claras e objetivamente políticas de inclusão?

Opções de resposta	Frequência absoluta	Frequência relativa (%)
Concordo totalmente	4	8%
Concordo parcialmente	15	30%
Discordo	30	60%
Discordo totalmente	1	2%
TOTAL	50	100%

Tabela 20 – As políticas referentes às necessidades educativas especiais são clara e objetivamente políticas de inclusão

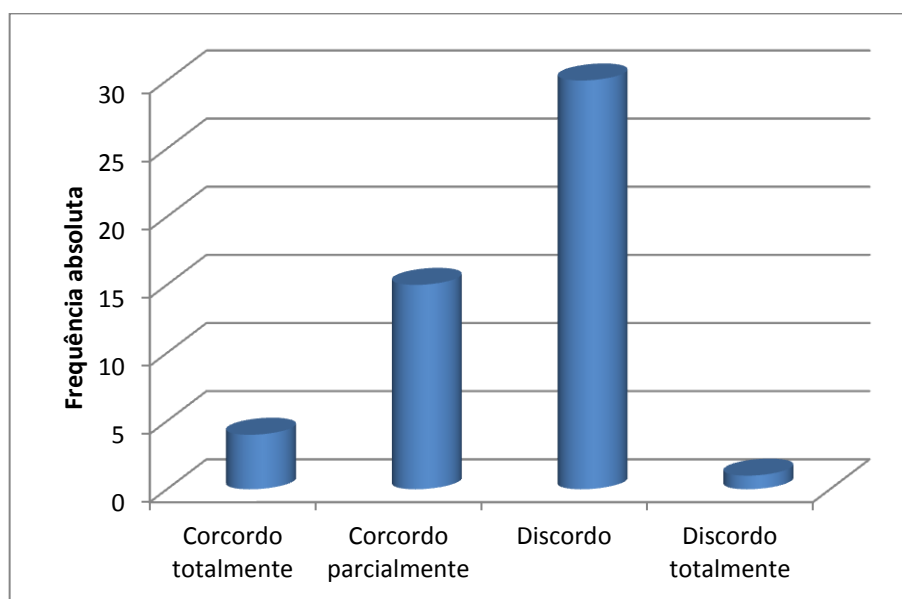


Gráfico 23 - As políticas referentes às necessidades educativas especiais são clara e objetivamente políticas de inclusão

Relativamente ao facto de as políticas referentes às necessidades educativas especiais serem clara e objetivamente políticas de inclusão, a maioria dos inquiridos (60%) discorda desta afirmação e 2% discorda totalmente dela. Apenas 4 inquiridos (8%) concorda totalmente e os restantes 30% apenas concordam parcialmente.

No caso concreto dos diretores pedagógicos as suas respostas inserem-se na maioria de 60 % que discorda que as políticas referentes às NEE sejam inclusivas.

Questão: Considera que os dispositivos de apoio existentes são usados para reduzir as barreiras à participação e à aprendizagem de todos os alunos com dificuldades de aprendizagem?

Opções de resposta	Frequência absoluta	Frequência relativa (%)
Concordo totalmente	6	12%
Concordo parcialmente	33	66%
Discordo	10	20%
Discordo totalmente	1	2%
TOTAL	50	100%

Tabela 21 – Os dispositivos de apoio existentes são usados para reduzir as barreiras à participação e à aprendizagem de todos os alunos com dificuldades de aprendizagem

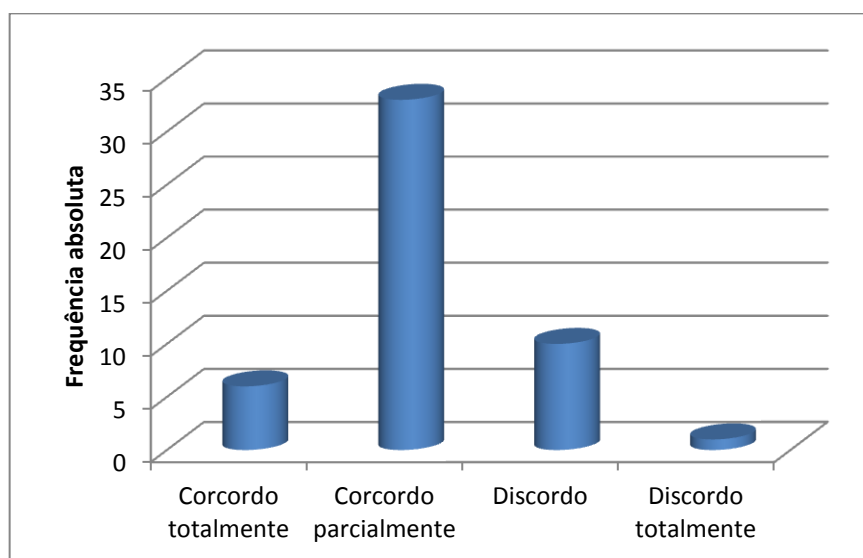


Gráfico 24 - Os dispositivos de apoio existentes são usados para reduzir as barreiras à participação e à aprendizagem de todos os alunos com dificuldades de aprendizagem

Quando inquiridos sobre se os dispositivos de apoio existentes são usados para reduzir barreiras à participação e à aprendizagem dos alunos com dificuldades de aprendizagem, a maioria dos professores (66%) concorda parcialmente que essa utilização é feita na sua escola e apenas 12% concorda totalmente com esse facto. Dos restantes

inquiridos, 20% discorda que na realidade os dispositivos existentes estejam a ser utilizados para esse fim e 2% discorda totalmente.

No caso dos diretores pedagógicos, um deles concorda parcialmente e outro discorda.

Questão: Considera que existe uma articulação entre as políticas adotadas para lidar com questões comportamentais e de aconselhamento e as políticas de desenvolvimento curricular e de apoio à aprendizagem?

Opções de resposta	Frequência absoluta	Frequência relativa (%)
Concordo totalmente	1	2%
Concordo parcialmente	32	64%
Discordo	15	30%
Discordo totalmente	2	4%
TOTAL	50	100%

Tabela 22 – Existe uma articulação entre as políticas adotadas para lidar com questões comportamentais e as políticas de desenvolvimento curricular e de apoio à aprendizagem

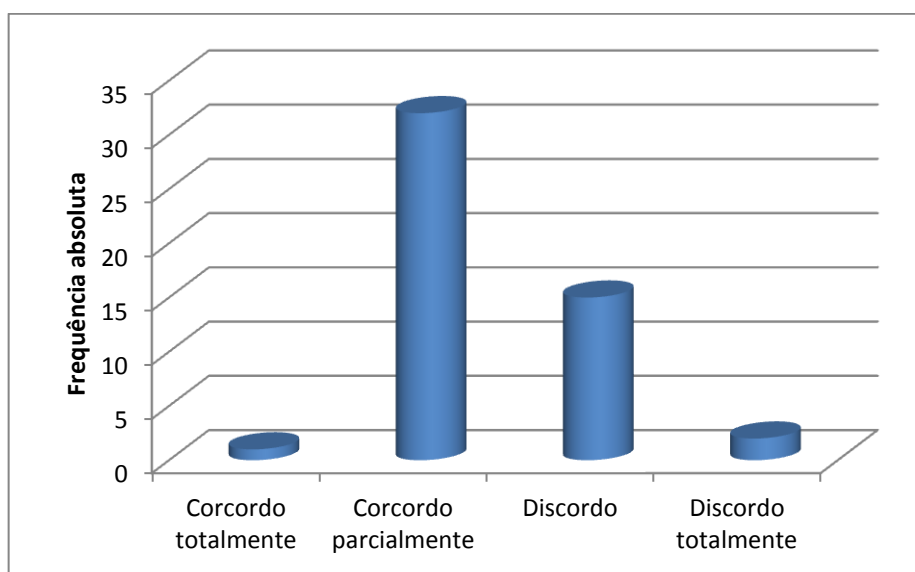


Gráfico 25 - Existe uma articulação entre as políticas adotadas para lidar com questões comportamentais e as políticas de desenvolvimento curricular e de apoio à aprendizagem

Em relação a esta questão, apenas um dos inquiridos, neste caso um dos diretores pedagógicos, concorda totalmente que existe uma articulação entre as políticas relativas a questões comportamentais e de aconselhamento e as políticas de desenvolvimento curricular

de apoio à aprendizagem. A maioria das respostas (64%), vai no sentido de concordar apenas parcialmente com a existência efetiva desta articulação. Nesta percentagem, está incluída a resposta do segundo diretor pedagógico. Os restantes inquiridos discordam (30%) ou discordam parcialmente (4%) que na realidade exista esta articulação.

Questão: Considera que a escola adota políticas eficazes de minimização da exclusão de alunos com dificuldades de aprendizagem por motivos disciplinares?

Opções de resposta	Frequência absoluta	Frequência relativa (%)
Concordo totalmente	7	14%
Concordo parcialmente	35	70%
Discordo	8	16%
Discordo totalmente	0	0%
TOTAL	50	100%

Tabela 23 – A escola adota políticas eficazes de minimização da exclusão de alunos com dificuldades de aprendizagem por motivos disciplinares

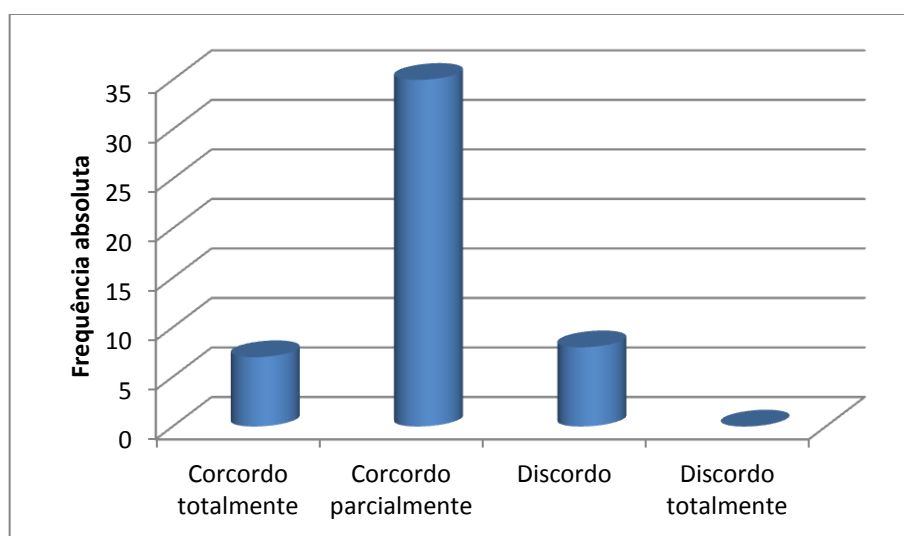


Gráfico 26 - A escola adota políticas eficazes de minimização da exclusão de alunos com dificuldades de aprendizagem por motivos disciplinares

Em relação às políticas adotadas pela escola no sentido de minimizar a exclusão de alunos com dificuldades de aprendizagem por motivos disciplinares, 70% dos inquiridos, nos quais estão incluídos os dois diretores pedagógicos, concorda parcialmente que essas políticas

sejam eficazes. Dos restantes inquiridos, apenas 14% concordam totalmente com a eficácia das políticas e 16% discordam que as políticas adotadas sejam eficazes.

Questão: Considera que as barreiras que impedem a frequência às aulas são minimizadas?

Opções de resposta	Frequência absoluta	Frequência relativa (%)
Concordo totalmente	15	30%
Concordo parcialmente	30	60%
Discordo	5	10%
Discordo totalmente	0	0%
TOTAL	50	100%

Tabela 24 – As barreiras que impedem a frequência às aulas são minimizadas

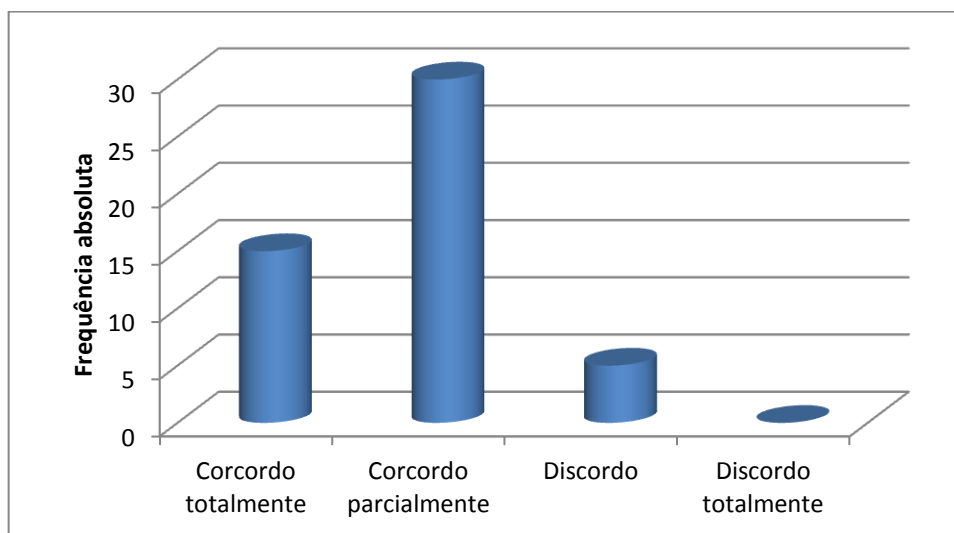


Gráfico 27 - As barreiras que impedem a frequência às aulas são minimizadas

A última questão desta secção diz respeito à minimização de barreiras que impedem os alunos de frequentar as aulas. A esmagadora maioria dos inquiridos (90%) concorda totalmente (30%) ou concorda parcialmente (60%) que essas barreiras são minimizadas na sua escola. Apenas 10% dos inquiridos, o que corresponde a 5 pessoas, discorda que se esteja a trabalhar no sentido dessa minimização.

Neste caso, a perspetiva dos diretores pedagógicos é semelhante à dos restantes inquiridos, uma vez que um respondeu que concorda parcialmente e outro que discorda.

Parte IV – Dimensão C: Promoção de “práticas inclusivas”

A terceira dimensão do questionário está relacionada com a promoção de costumes que sejam reveladores das políticas inclusivas adotadas na escola. Quando uma escola promove práticas inclusivas os alunos “são encorajados a participar em todos os aspectos da sua educação, o que implica que se tenha em conta as suas experiências realizadas fora da escola e os conhecimentos aí adquiridos” (Índex para a inclusão, 2002, p. 14).

Secção C1- “Organizar a aprendizagem”

Questão: As aulas são planificadas tendo em consideração os processos de aprendizagem de todos os alunos com dificuldades de aprendizagem?

Opções de resposta	Frequência absoluta	Frequência relativa (%)
Concordo totalmente	8	16%
Concordo parcialmente	21	42%
Discordo	20	40%
Discordo totalmente	1	2%
TOTAL	50	100%

Tabela 25 – As aulas são planificadas tendo em consideração os processos de aprendizagem de todos os alunos com dificuldades de aprendizagem

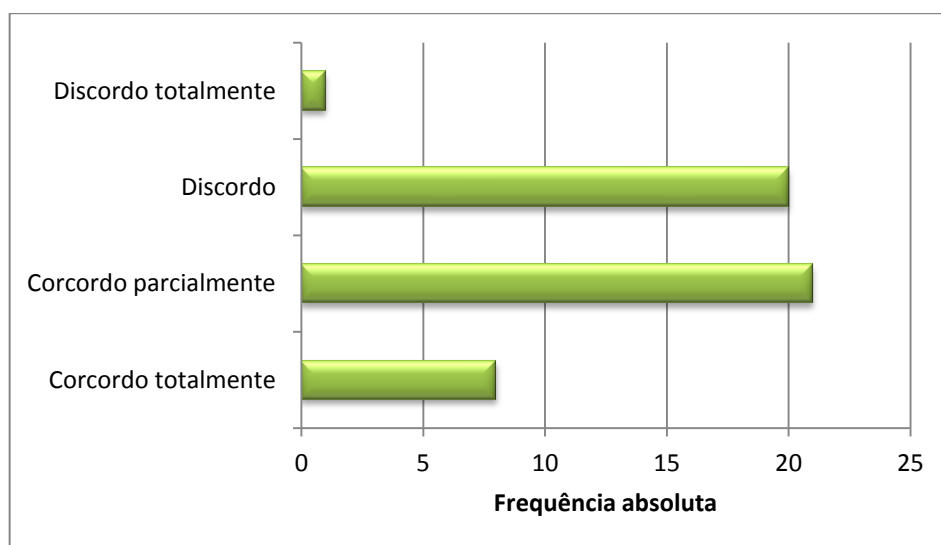


Gráfico 28 - As aulas são planificadas tendo em consideração os processos de aprendizagem de todos os alunos com dificuldades de aprendizagem

A primeira questão desta terceira dimensão, debruça-se sobre a planificação das aulas e sobre o facto de essa planificação ter em conta os processos de aprendizagem de todos os alunos com dificuldades de aprendizagem. Pela análise da tabela de frequências e do respetivo gráfico, verificamos que uma elevada percentagem de inquiridos (40%) discorda que a planificação das aulas tenha em conta esse aspeto, havendo ainda 2% que discorda totalmente. Apenas 16% concorda totalmente e 42%, concordam parcialmente. Neste último grupo estão incluídas as respostas dos dois diretores pedagógicos.

Questão: Considera que as aulas estimulam a participação de todos os alunos com dificuldades de aprendizagem?

Opções de resposta	Frequência absoluta	Frequência relativa (%)
Concordo totalmente	5	10%
Concordo parcialmente	27	54%
Discordo	17	34%
Discordo totalmente	1	2%
TOTAL	50	100%

Tabela 26 – As aulas estimulam a participação de todos os alunos com dificuldades de aprendizagem

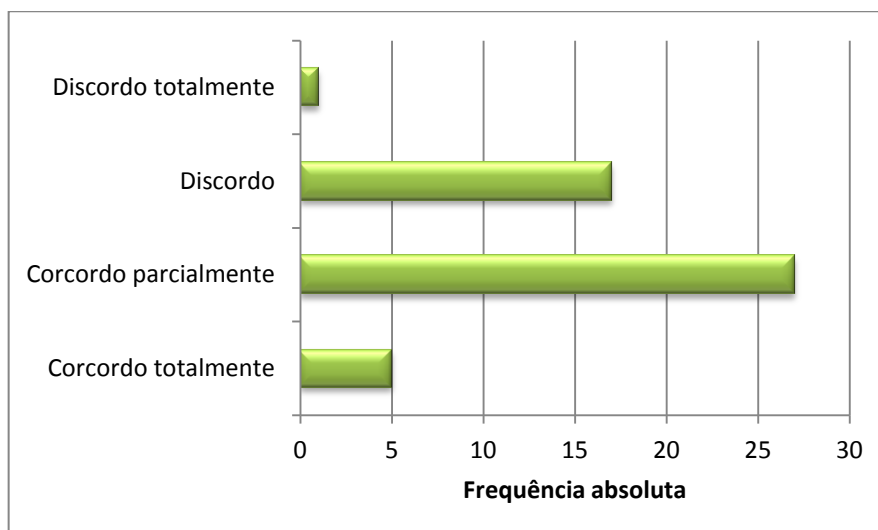


Gráfico 29 - As aulas estimulam a participação de todos os alunos com dificuldades de aprendizagem

Uma vez mais nesta questão, constatamos que existe uma elevada percentagem de professores que discorda (34%) ou discorda totalmente (2%) que as aulas estimulem a

participação dos alunos com dificuldades de aprendizagem. Apenas 10% concorda totalmente com este facto e 54% concorda parcialmente. Neste último grupo estão incluídas as respostas dos diretores pedagógicos.

Questão: Considera que as atividades de aprendizagem promovem a compreensão da diferença?

Opções de resposta	Frequência absoluta	Frequência relativa (%)
Concordo totalmente	9	18%
Concordo parcialmente	27	54%
Discordo	14	28%
Discordo totalmente	0	0%
TOTAL	50	100%

Tabela 27 – As atividades de aprendizagem promovem a compreensão da diferença

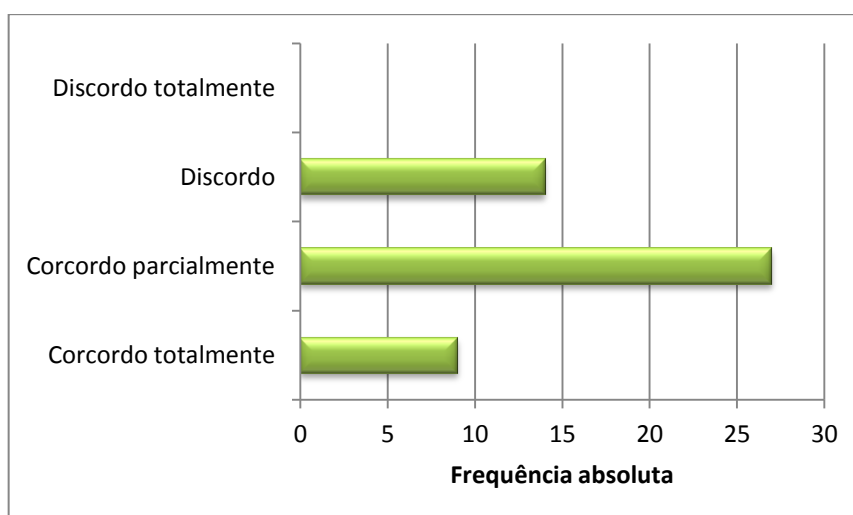


Gráfico 30 - As atividades de aprendizagem promovem a compreensão da diferença

Relativamente à questão referente às atividades de aprendizagem e se estas promovem a compreensão da diferença, a maioria dos inquiridos concorda ou total (18%) ou parcialmente (54%) com essa afirmação. As respostas dos diretores pedagógicos estão dentro destes últimos 54%. Apesar disso, 28% dos professores que responderam ao questionário, o que corresponde a 14 pessoas, discordam que as atividades de aprendizagem na sua escola promovam esta compreensão.

Questão: Considera que os alunos com dificuldades de aprendizagem são encorajados a envolverem-se ativamente na sua própria aprendizagem?

Opções de resposta	Frequência absoluta	Frequência relativa (%)
Concordo totalmente	16	32%
Concordo parcialmente	26	52%
Discordo	8	16%
Discordo totalmente	0	0%
TOTAL	50	100%

Tabela 28 – Os alunos com dificuldades de aprendizagem são encorajados a envolverem-se ativamente na sua própria aprendizagem

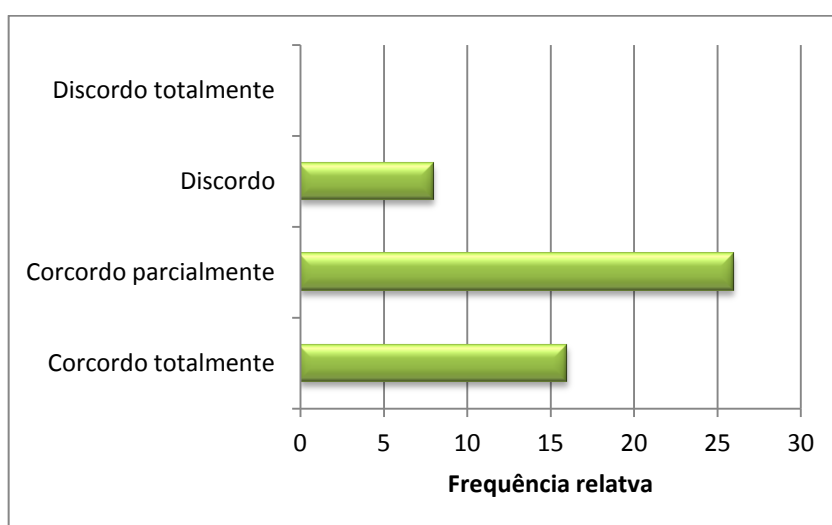


Gráfico 31 - Os alunos com dificuldades de aprendizagem são encorajados a envolverem-se ativamente na sua própria aprendizagem

Esta questão debruça-se sobre o facto de os alunos com dificuldades de aprendizagem serem encorajados a envolverem-se de forma ativa na sua aprendizagem. Em relação a esta questão, a maioria dos inquiridos concorda (84%) ou totalmente (32%) ou parcialmente (52%) que isso acontece na sua escola. As respostas dos diretores pedagógicos estão incluídas neste último grupo. Os restantes 16% discordam que esse envolvimento seja uma realidade.

Questão: Considera que os alunos com dificuldades de aprendizagem aprendem em colaboração?

Opções de resposta	Frequência absoluta	Frequência relativa (%)
Concordo totalmente	21	42%
Concordo parcialmente	25	50%
Discordo	4	8%
Discordo totalmente	0	0%
TOTAL	50	100%

Tabela 29 – Os alunos com dificuldades de aprendizagem aprendem em colaboração

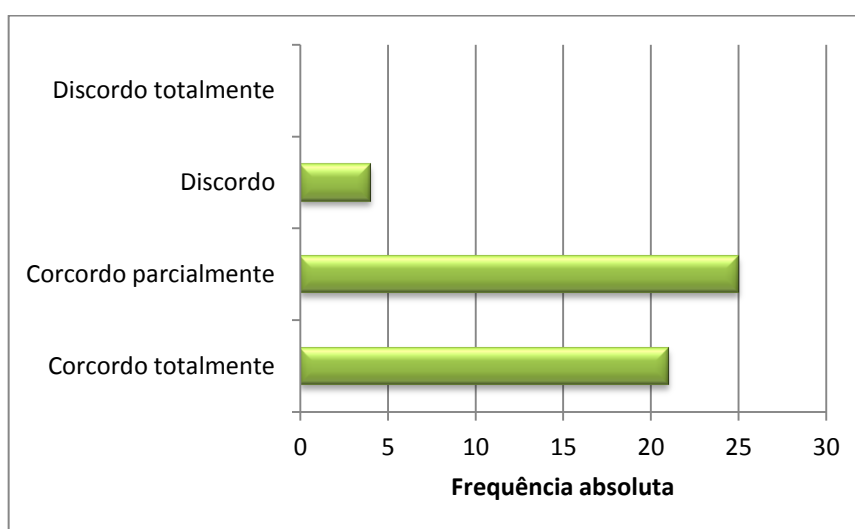


Gráfico 32 - Os alunos com dificuldades de aprendizagem aprendem em colaboração

Em relação a esta questão, apenas 8% dos inquiridos, correspondente a 4 pessoas, discorda que na sua escola seja uma realidade que os alunos com dificuldades de aprendizagem aprendem em colaboração. Os restantes 92% concordam com essa afirmação, 42% totalmente e 50% parcialmente.

No caso dos diretores pedagógicos, um concorda parcialmente e outro discorda que essa seja uma realidade vivenciada na sua escola.

Questão: Considera que o processo e avaliação contribui para a melhoria dos desempenhos de todos os alunos com dificuldades de aprendizagem?

Opções de resposta	Frequência absoluta	Frequência relativa (%)
Concordo totalmente	13	26%
Concordo parcialmente	24	48%
Discordo	13	26%
Discordo totalmente	0	0%
TOTAL	50	100%

Tabela 30 – O processo de avaliação contribui para a melhoria dos desempenhos de todos os alunos com dificuldades de aprendizagem

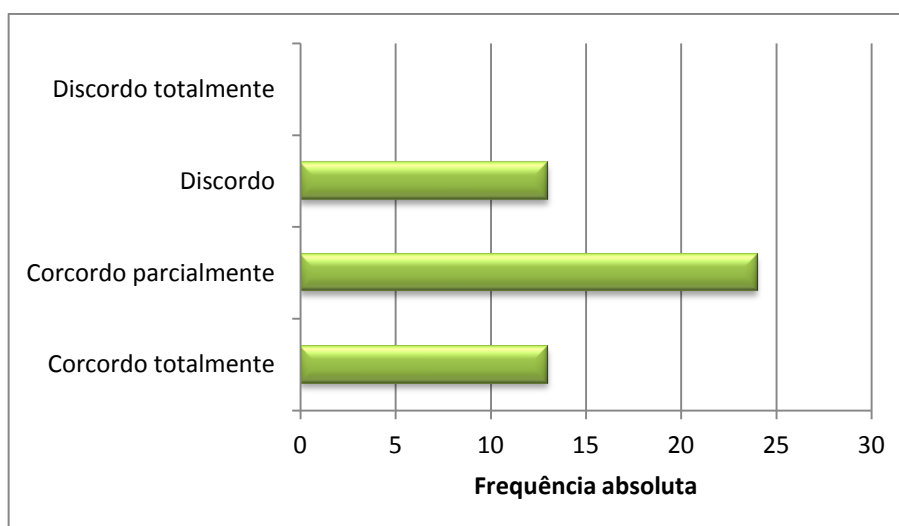


Gráfico 33 - O processo de avaliação contribui para a melhoria dos desempenhos de todos os alunos com dificuldades de aprendizagem

Relativamente ao contributo dado pelo processo de avaliação na melhoria dos desempenhos de todos os alunos com dificuldades de aprendizagem, 26% dos inquiridos concorda totalmente que tal facto seja uma realidade e 48% (nos quais estão incluídos os diretores pedagógicos) concordam parcialmente. Os restantes 26% discordam que o processo de avaliação adotado na sua escola contribua para a melhoria dos desempenhos dos alunos com dificuldades de aprendizagem.

Questão: Considera que os professores trabalham em parceria para planificar, ensinar e refletir sobre as suas práticas?

Opções de resposta	Frequência absoluta	Frequência relativa (%)
Concordo totalmente	10	20%
Concordo parcialmente	22	44%
Discordo	17	34%
Discordo totalmente	1	2%
TOTAL	50	100%

Tabela 31 – Os professores trabalham em parceria para planificar, ensinar e refletir sobre as suas práticas

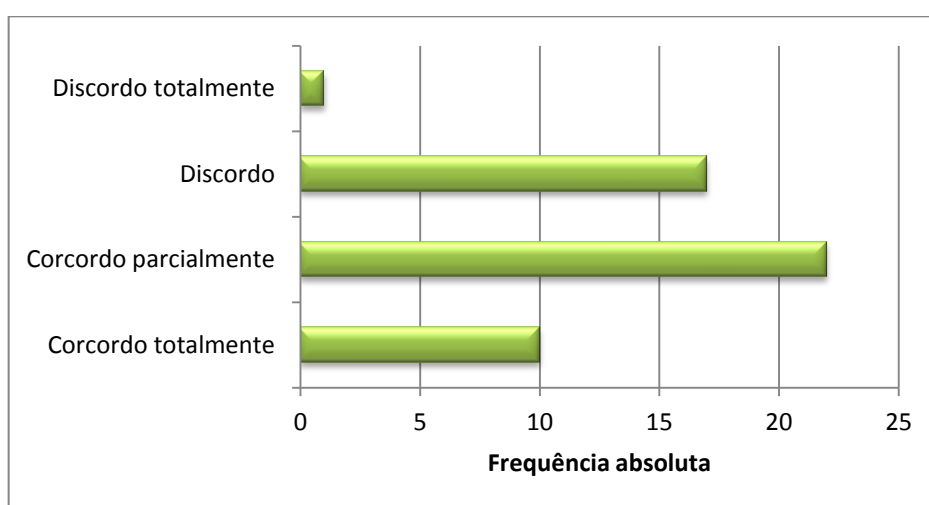


Gráfico 34 - Os professores trabalham em parceria para planificar, ensinar e refletir sobre as suas práticas

Em relação às parcerias entre professores para a planificação, o ensino e a reflexão das suas práticas, 36% dos inquiridos discordam que exista na realidade essa parceria, sendo que desses, 2% discorda totalmente. Apenas 20% das respostas vão no sentido de concordar totalmente que essa prática exista na sua escola. Os restantes 44% concordam parcialmente, tendo também sido também essa a resposta dos diretores pedagógicos.

Questão: Considera que os professores de apoio são igualmente responsáveis pela aprendizagem e participação de todos os alunos com dificuldades de aprendizagem?

Opções de resposta	Frequência absoluta	Frequência relativa (%)
Concordo totalmente	28	56%
Concordo parcialmente	20	40%
Discordo	2	4%
Discordo totalmente	0	0%
TOTAL	50	100%

Tabela 32 – Os professores de apoio são igualmente responsáveis pela aprendizagem e participação de todos os alunos com dificuldades de aprendizagem

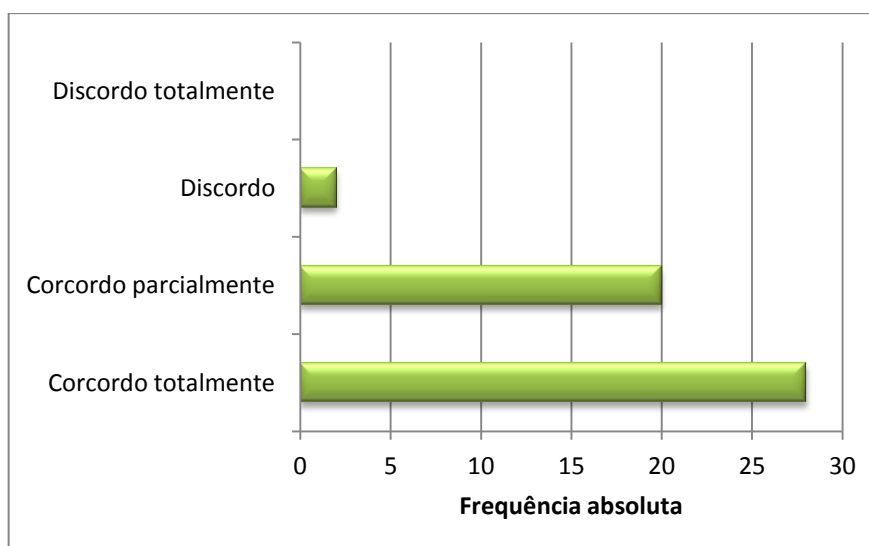


Gráfico 35 - Os professores de apoio são igualmente responsáveis pela aprendizagem e participação de todos os alunos com dificuldades de aprendizagem

Relativamente a esta questão, a maioria dos inquiridos (56%), concorda totalmente que os professores de apoio são igualmente responsáveis pela aprendizagem e participação de todos os alunos com dificuldades de aprendizagem. Quanto aos restantes, 40% concorda parcialmente com este facto e apenas 4% discorda.

Os diretores pedagógicos estão em concordância com a maioria das respostas, uma vez que um deles respondeu que concordava totalmente e outro parcialmente.

Questão: Considera que os trabalhos de casa contribuem para os processos de aprendizagem de todos os alunos com dificuldades de aprendizagem?

Opções de resposta	Frequência absoluta	Frequência relativa (%)
Concordo totalmente	17	34%
Concordo parcialmente	27	54%
Discordo	4	8%
Discordo totalmente	2	4%
TOTAL	50	100%

Tabela 33 – Os trabalhos de casa contribuem para os processos de aprendizagem de todos os alunos com dificuldades de aprendizagem

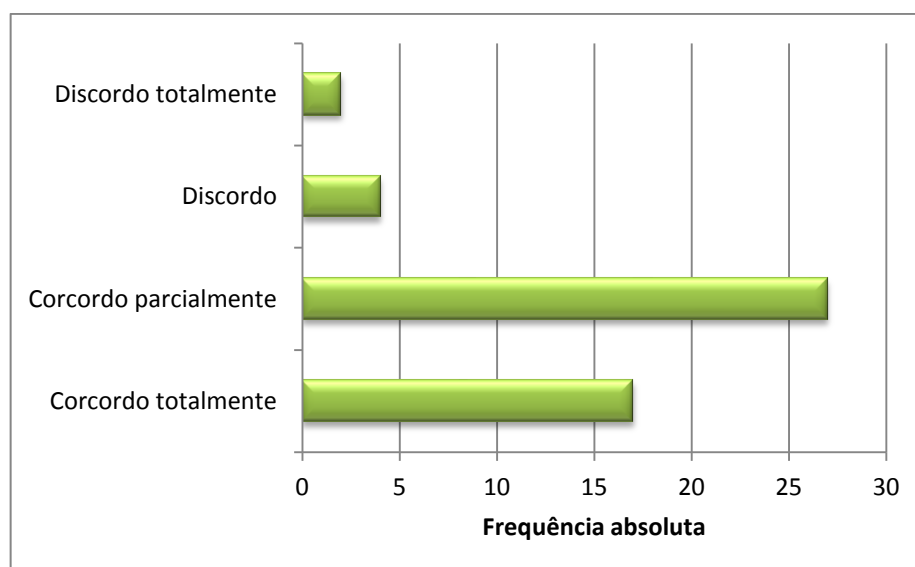


Gráfico 36 - Os trabalhos de casa contribuem para os processos de aprendizagem de todos os alunos com dificuldades de aprendizagem

Relativamente à questão dos trabalhos de casa, a maioria dos inquiridos (54%), concorda parcialmente que estes contribuem para os processos de aprendizagem de todos os alunos com dificuldades de aprendizagem e 34% concorda totalmente com esse facto. Apenas 8% discordam e 4% discordam totalmente.

Os diretores pedagógicos estão em sintonia com a maioria das respostas, uma vez que um deles respondeu que concordava totalmente e outro parcialmente.

Questão: Considera que todos os alunos com dificuldades de aprendizagem participam em atividades realizadas fora do contexto de sala de aula?

Opções de resposta	Frequência absoluta	Frequência relativa (%)
Concordo totalmente	12	24%
Concordo parcialmente	27	54%
Discordo	10	20%
Discordo totalmente	1	2%
TOTAL	50	100%

Tabela 34 – Todos os alunos com dificuldades de aprendizagem, participam em atividades realizadas fora do contexto de sala de aula

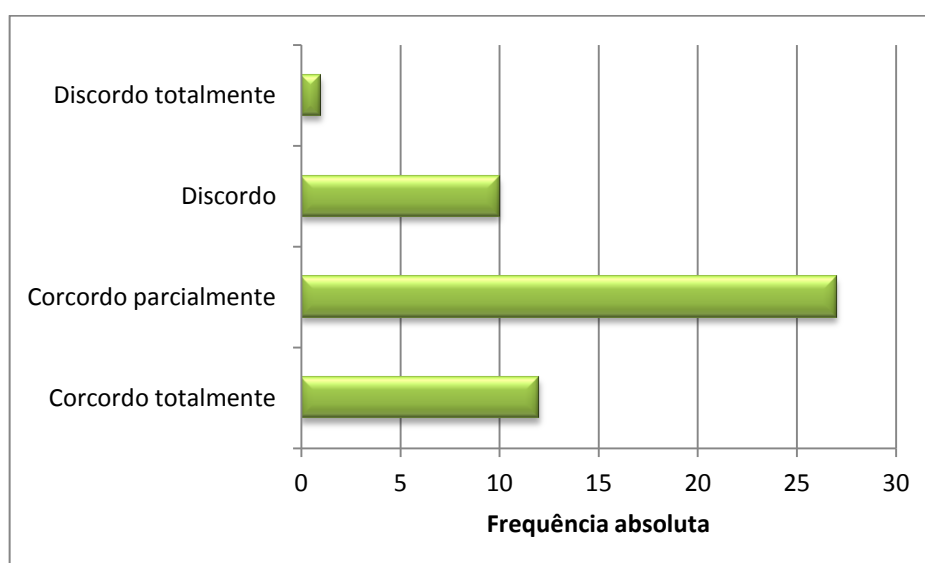


Gráfico 37 - Todos os alunos com dificuldades de aprendizagem, participam em atividades realizadas fora do contexto de sala de aula

A última questão desta secção, diz respeito à participação dos alunos com dificuldades de aprendizagem em atividades realizadas fora do contexto de sala de aula. Quanto a este ponto, 54% dos professores concordam parcialmente e 24% concordam totalmente que isso acontece na sua escola. Os restantes inquiridos discordam (20%) ou discordam totalmente (2%) que na sua escola esteja a acontecer essa participação.

Os diretores pedagógicos concordam parcialmente.

Secção C2- “Mobilizar os recursos”

Questão: Considera que a diferença, inerente aos alunos com dificuldades de aprendizagem, é utilizada como um recurso para o ensino e aprendizagem?

Opções de resposta	Frequência absoluta	Frequência relativa (%)
Concordo totalmente	2	4%
Concordo parcialmente	31	62%
Discordo	16	32%
Discordo totalmente	1	2%
TOTAL	50	100%

Tabela 35 – A diferença inerente aos alunos com dificuldades de aprendizagem, é utilizada como um recurso para o ensino e aprendizagem

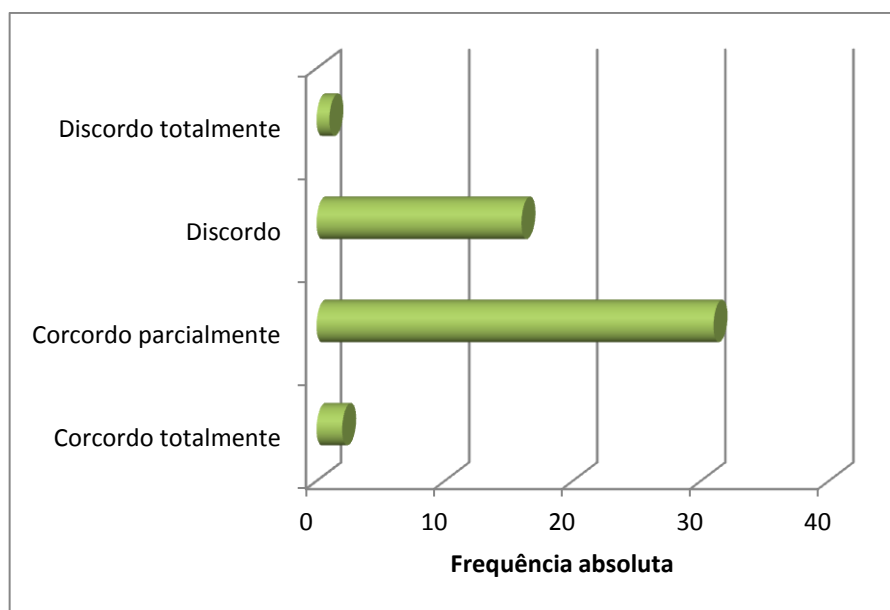


Gráfico 38 - A diferença inerente aos alunos com dificuldades de aprendizagem, é utilizada como um recurso para o ensino e aprendizagem

Quanto à questão de ser ou não utilizada a diferença, inerente aos alunos com dificuldades de aprendizagem, como um recurso para o ensino e aprendizagem, a maioria dos inquiridos (62%) concorda parcialmente que se efetua essa utilização. No entanto, apenas 4% concorda totalmente com esse facto. Existe ainda uma percentagem significativa (32%) que discorda que na realidade essa diferença seja utilizada como um recurso, existindo ainda um inquirido que discorda totalmente.

Os diretores pedagógicos estão em sintonia com a maioria das respostas, uma vez que um deles respondeu que concordava parcialmente e outro que discordava.

Questão: Considera que os conhecimentos, experiências e competências adquiridos pelo pessoal educativo são plenamente utilizados?

Opções de resposta	Frequência absoluta	Frequência relativa (%)
Concordo totalmente	6	12%
Concordo parcialmente	31	62%
Discordo	13	26%
Discordo totalmente	0	0%
TOTAL	50	100%

Tabela 36 - Os conhecimentos, experiências e competências adquiridos pelo pessoal educativo são plenamente utilizados

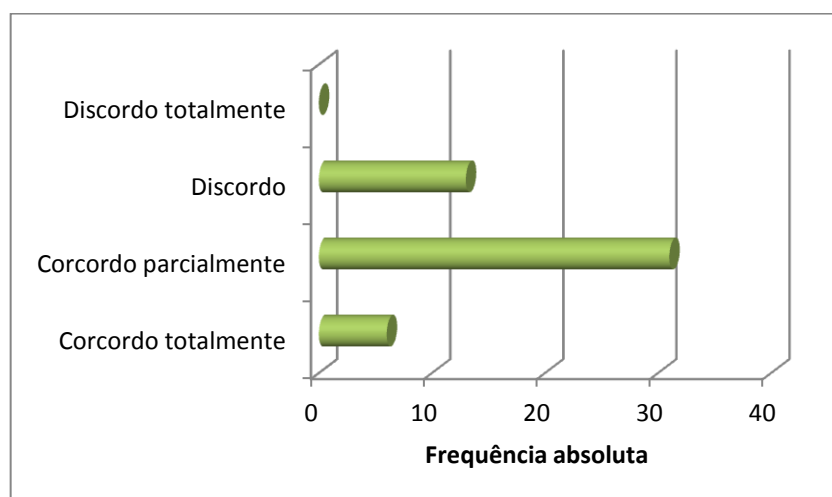


Gráfico 39 - Os conhecimentos, experiências e competências adquiridos pelo pessoal educativo são plenamente utilizados

Em relação a esta questão, a maioria dos inquiridos (74%) concorda totalmente (12%) ou parcialmente (62%) que os conhecimentos, experiências e competências adquiridos pelo pessoal educativo são plenamente utilizados. Os restantes 26% discordam que tal facto aconteça.

Os diretores pedagógicos estão em sintonia com a maioria das respostas, uma vez que um deles respondeu que concordava parcialmente e outro que discordava.

Questão: Considera que o pessoal educativo desenvolve recursos de apoio à aprendizagem e à participação?

Opções de resposta	Frequência absoluta	Frequência relativa (%)
Concordo totalmente	10	20%
Concordo parcialmente	36	72%
Discordo	4	8%
Discordo totalmente	0	0%
TOTAL	50	100%

Tabela 37 – O pessoal educativo desenvolve recursos de apoio à aprendizagem e à participação

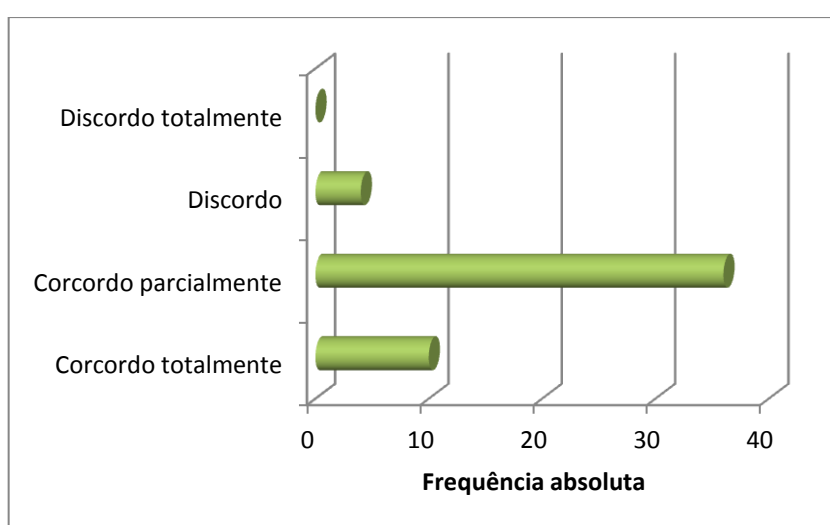


Gráfico 40 - O pessoal educativo desenvolve recursos de apoio à aprendizagem e à participação

Em relação a esta questão, a esmagadora maioria dos inquiridos (92%) concorda totalmente (20%) ou parcialmente (72%) que o pessoal educativo desenvolve recursos de apoio à aprendizagem e à participação. Os restantes 8% discordam que tal aconteça.

Os diretores pedagógicos estão em sintonia com a maioria das respostas, uma vez que ambos responderam que concordam parcialmente.

Questão: Considera que os recursos existentes na comunidade são identificados e aproveitados?

Opções de resposta	Frequência absoluta	Frequência relativa (%)
Concordo totalmente	4	8%
Concordo parcialmente	32	64%
Discordo	14	28%
Discordo totalmente	0	0%
TOTAL	50	100%

Tabela 38 – Os recursos existentes na comunidade são identificados e aproveitados

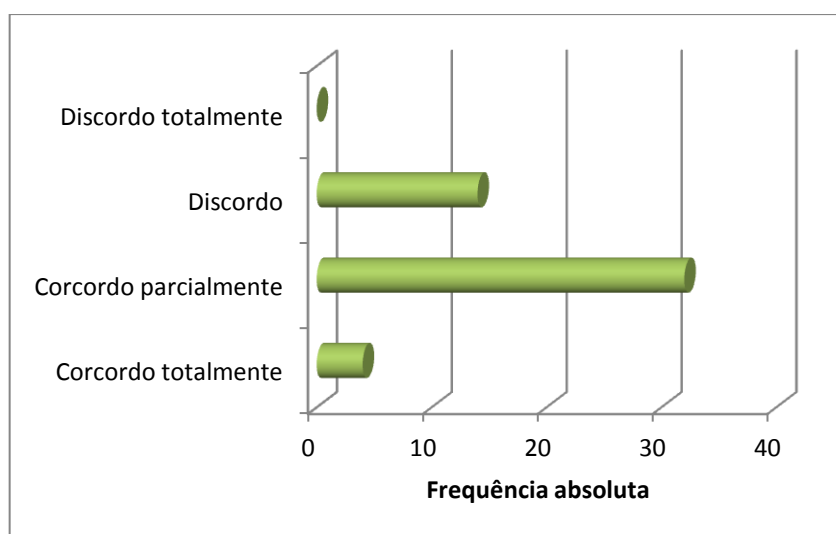


Gráfico 41 - Os recursos existentes na comunidade são identificados e aproveitados

No que respeita à identificação e ao aproveitamento de recursos, apenas 8% dos inquiridos concorda totalmente que esse trabalho seja feito na sua escola. A maioria das respostas (64%) indica que os professores concordam parcialmente que essa identificação e aproveitamento sejam na verdade realizados. Os restantes 28% discordam que tal aconteça.

Mais uma vez a resposta dos diretores pedagógicos vai no mesmo sentido que a dos restantes inquiridos, uma vez que um deles respondeu que concordava parcialmente e outro que discordava.

Questão: Considera que os recursos da escola são claramente distribuídos para apoiar a inclusão de todos os alunos?

Opções de resposta	Frequência absoluta	Frequência relativa (%)
Concordo totalmente	7	14%
Concordo parcialmente	23	46%
Discordo	19	38%
Discordo totalmente	1	2%
TOTAL	50	100%

Tabela 39 – Os recursos da escola são claramente distribuídos para apoiar a inclusão de todos os alunos

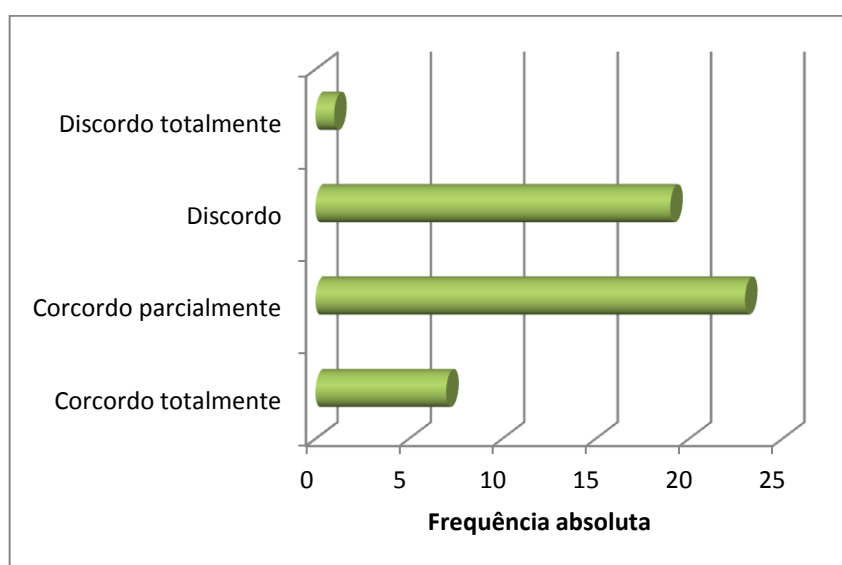


Gráfico 42 - Os recursos da escola são claramente distribuídos para apoiar a inclusão de todos os alunos

A última questão refere-se à distribuição dos recursos da escola com o objetivo de apoiar a inclusão de todos os alunos. Como podemos observar nas respostas dadas, encontramos uma percentagem significativa dos inquiridos (38%) que discorda que tal aconteça na realidade e 2% que discorda totalmente. Apenas 14% concorda totalmente que essa distribuição seja um facto e os restantes 46% concordam parcialmente.

Os diretores pedagógicos tiveram diferentes respostas: um discorda e outro apenas concorda parcialmente.

O questionário por mim aplicado termina com duas questões abertas:

Questão: Em geral como se situaria em relação à inclusão das crianças com dificuldades de aprendizagem?

De uma maneira geral os inquiridos responderam que pelo menos teoricamente são a favor da inclusão dos alunos com dificuldades de aprendizagem, sentindo-se disponíveis para trabalhar com esses alunos. Vários professores referiram que tentam adequar os seus métodos de trabalho, planificações, estratégias, materiais e avaliação à realidade desses discentes.

A maioria dos professores sente no entanto que a inclusão não é ainda uma realidade efetiva, pois encontram várias dificuldades na sua prática profissional. As dificuldades mais referidas foram as turmas numerosas e problemáticas a nível de comportamento; a falta de comunicação e partilha entre o pessoal docente, os professores de apoio e os psicólogos; a falta de condições e de meios para trabalhar e ainda e sobretudo a falta de formação para trabalhar com estes alunos.

Os inquiridos referiram ainda em número significativo que sentem que embora teoricamente se fale bastante em inclusão, na prática ela ainda não é uma realidade nas suas escolas.

Houve ainda uma opinião no sentido de que só deveria existir inclusão até determinado grau de deficiência e que a inclusão dos alunos com dificuldades de aprendizagem nunca deveria por em causa a aprendizagem dos alunos ditos “normais”.

Questão: Em geral como situaria o pessoal docente na relação com a inclusão de crianças com NEE?

Em relação a esta questão, uma parte significativa dos inquiridos respondeu que teoricamente todo o pessoal docente é favorável e recetivo à inclusão, mas que nem todos desenvolvem práticas eficazes para que esta se torne uma realidade na sua escola.

Vários professores falam na existência de uma preocupação em “integrar” os alunos, o que denota que ainda não existe um claro conhecimento da diferença ente “integrar” e “incluir”.

A maioria das respostas vai no sentido de que embora os professores estejam sensibilizados para este tema, as condições de trabalho não são as melhores, faltando infraestruturas, recursos e apoio. São também referidas várias vezes as turmas demasiadamente numerosas e a falta de formação dos professores como fatores que impedem uma real inclusão dos alunos com dificuldades de aprendizagem.

Capitulo 6 – Discussão dos Resultados

6. Discussão dos Resultados

Neste capítulo proponho-me a fazer a síntese dos principais resultados obtidos com a aplicação do inquérito aos professores do 3º ciclo do Concelho da Nazaré.

Conforme já referi anteriormente, com este inquérito pretendia averiguar acerca das estratégias utilizadas pelos professores do 3º ciclo do Concelho da Nazaré perante alunos com dificuldades de aprendizagem.

A amostra do estudo é formada por 48 professores do Externato Dom Fuas Roupinho e da Escola Básica 2, 3 Amadeu Gaudêncio da Nazaré e pelos 2 diretores pedagógicos do Externato, o que perfaz um total de 50 inquéritos respondidos. A maioria dos inquiridos são mulheres (66%) e têm como habilitação académica uma licenciatura. Além disso, uma parte significativa da amostra tem idades superiores as 35 anos. Trata-se de um grupo de professores com larga experiência profissional, sendo que 38 deles possuem mais do que 11 anos de serviço.

Na primeira dimensão do questionário “Criar culturas inclusivas”, pretendemos verificar se segundo a opinião dos professores, nas duas escolas onde se leciona o 3º ciclo no Concelho da Nazaré são fomentados valores inclusivos e se esses valores são transmitidos a todos os participantes na vida da escola: alunos, pais, pessoal educativo e diretores. “Os princípios e valores nas escolas de cultura inclusiva orientam as decisões sobre as políticas e as práticas de sala de aula, de modo a que o aperfeiçoamento da escola constitua um processo contínuo” (Índex para a inclusão, 2002, p.14).

Relativamente à secção A1 “construir o sentido de comunidade” podemos constatar que na opinião geral dos inquiridos (86%) a escola faz com que os alunos com dificuldades de aprendizagem se sintam bem-vindos. Essa percentagem desce quando se pergunta se os alunos sem dificuldades de aprendizagem ajudam os alunos com dificuldades de aprendizagem. De entre os inquiridos, 26% pensa que essa ajuda não existe e só uma pequena minoria de 4% concorda totalmente que essa ajuda seja uma realidade na escola.

Em relação à colaboração dos diferentes elementos do pessoal educativo na intervenção com os alunos com dificuldades de aprendizagem, parece haver uma concordância quase geral (92%) de que esta colaboração existe nas escolas de 3º ciclo do Concelho da Nazaré. Esta sintonia entre os inquiridos mantém-se quando questionados sobre se o pessoal educativo respeita os alunos com dificuldades de aprendizagem. Neste caso, apenas 2%, ou seja, uma pessoa, pensa que não existe esse sentimento de respeito perante

estes alunos. A esmagadora maioria dos inquiridos defende que na sua escola o pessoal educativo respeita os alunos com dificuldades e aprendizagem.

Em relação à existência de um trabalho de parceria entre o pessoal educativo e os pais/encarregados de educação na intervenção com os alunos com dificuldades de aprendizagem, apenas 10% dos professores pensa que não se verifica esse trabalho colaborativo, sendo que os restantes 90% pensam que ele é uma realidade. É de salientar o facto de que de entre esses 90%, 26% concorda plenamente que esse trabalho de parceria está a ser realizado. Poderemos inferir daqui que existe uma relação de respeito entre estes agentes educativos e que os pais participam nas decisões relativas ao percurso escolar dos seus educandos. Cenário semelhante, com 14% dos inquiridos a discordar, 28% a concordar plenamente e 58% a concordar parcialmente, são as respostas que se referem à articulação de esforços entre o pessoal educativo e a gestão na intervenção com os alunos com dificuldades de aprendizagem, o que mostra que essa articulação, na opinião dos professores, existe nas escolas do 3º ciclo do Concelho da Nazaré.

A última questão colocada nesta secção, visa o envolvimento das diferentes comunidades locais, como por exemplo grupos de idosos ou grupos de diferentes etnias, na inclusão dos alunos com dificuldades de aprendizagem. Neste caso, o número de inquiridos que julga não existir este envolvimento é substancialmente maior que nas respostas anteriores (38%), havendo apenas 2% (uma pessoa) que concorda totalmente com o facto de esse envolvimento ser real. Deste modo, a falta de envolvimento das diferentes comunidades locais parece ser uma das fragilidades na “construção do sentido de comunidade” nas escolas em estudo, de onde podemos depreender que não existe uma forte interação entre o trabalho realizado na escola e a comunidade envolvente.

Quanto à secção A2 “estabelecer valores inclusivos”, pelas respostas obtidas podemos constatar que as expectativas que existem relativamente aos alunos com dificuldades de aprendizagem são baixas. Setenta por cento dos inquiridos pensa que não existem expectativas elevadas perante esses alunos e apenas 6% concorda plenamente que existe esse grau de expectativa. Esta é então sem dúvida uma fragilidade destas escolas da Nazaré, uma vez que “as expectativas do professor em relação aos alunos têm influência na motivação e no sucesso” (Estanqueiro, 2010, p.27). Estanqueiro defende ainda que “com uma expectativa positiva, o professor interage mais com o aluno, solicita mais a sua participação, espera mais tempo pelas suas respostas, oferece-lhe mais incentivos e tende a ser mais benevolente na correcção dos testes e dos trabalhos” (2010, p.27).

Em relação ao facto de os órgãos de gestão, os alunos e os pais/encarregados de educação partilharem uma filosofia de inclusão, 30% dos inquiridos discorda de tal afirmação, 58% concorda parcialmente e apenas 12% concorda totalmente que esta filosofia de inclusão seja um facto. Estes resultados revelam que muito está ainda por fazer nesta área a nível da mudança de mentalidades, para que possa haver efetivamente nas escolas do Concelho da Nazaré uma filosofia inclusiva.

Questionados acerca da valorização dos alunos com dificuldades de aprendizagem, uma grande parte dos inquiridos (44%) discorda mais uma vez que essa valorização seja uma realidade e apenas 20% concorda plenamente que estes alunos sejam valorizados de igual forma. Este facto é mais uma vez preocupante, uma vez que “as investigações não deixam dúvidas: um bom elogio (concreto, oportuno e sincero) ajuda a aprender mais e melhor. O grande inimigo do aluno é a indiferença do professor” (Estanqueiro, 2010, p.24). É por isso de vital importância que o aluno se sinta valorizado. Estanqueiro refere ainda que “O aluno deseja sentir-se competente. Deseja também que os outros reconheçam as suas capacidades e valorizem o seu esforço” (2010, p.24).

Menos problemática parece ser a remoção de barreiras à participação dos alunos com dificuldades de aprendizagem por parte do pessoal educativo. Oitenta e seis por cento dos inquiridos consideram que este esforço é uma realidade e apenas 14% discordam da sua efetiva existência. O mesmo se passa em relação ao empenho da escola para minimizar a discriminação, uma vez que só 6% dos professores pensa que tal esforço é inexistente. Estes resultados demonstram que nas escolas do 3ºciclo do Concelho da Nazaré, se realiza um trabalho no sentido de eliminar de barreiras que impossibilitem a aprendizagem, bem como no sentido de minimizar a discriminação.

Na segunda dimensão do questionário “Implementar políticas inclusivas”, pretendia verificar se nas escolas do 3ºciclo do Concelho da Nazaré, a inclusão está presente em todos os projetos. Caso isso aconteça numa escola, “as políticas encorajam a participação dos alunos e dos educadores, desde que começam a fazer parte da escola, procuram abranger todos os alunos da localidade e minimizar as pressões de exclusão. Todas estas políticas envolvem estratégias claras de mudança” (Índex para a inclusão, 2002, p.14). Quando são implementadas numa escola políticas inclusivas, as diferentes modalidades de apoio são encaradas como uma resposta à diversidade dos alunos. “Todas as formas de apoio são organizadas de acordo com os princípios inclusivos e enquadram-se numa única estrutura” (Índex para a inclusão, 2002, p.14).

Em relação à primeira secção “desenvolver a escola para todos”, constatamos que relativamente à admissão das crianças com dificuldades de aprendizagem nas escolas em estudo, 90% dos inquiridos concorda que a escola promove a admissão de todas as crianças com dificuldades de aprendizagem e 92% considera que a escola torna o seu edifício fisicamente acessível a todos, tendo sido recentemente realizadas obras numa das escolas para tornar o edifício mais acessível. Além disso, 94% dos inquiridos considera que todos os alunos com dificuldades de aprendizagem são ajudados a integrar-se na escola.

Dentro desta secção a área mais preocupante refere-se à organização de parcerias pedagógicas para que sejam dadas oportunidades a todos os alunos com dificuldades de aprendizagem. Quarenta por cento dos professores inquiridos pensa que essas parcerias não existem. Esta é portanto uma área que deverá ser trabalhada futuramente nas escolas do 3º ciclo do Concelho da Nazaré de modo a poderem ser criadas novas oportunidades para estes alunos.

Relativamente à segunda secção desta dimensão “Organizar o apoio à diversidade”, constatamos que 38% dos inquiridos pensam não existir uma coordenação efetiva de todas as modalidades de apoio, sendo que apenas 8% concorda totalmente que essa coordenação é uma realidade. Parecem assim existir algumas falhas no que concerne à coordenação do apoio prestado a estes alunos. Essas limitações são também sentidas pelos professores no que respeita à sua formação. Uma maioria de 62% dos inquiridos, pensa que as atividades de formação frequentadas pelo pessoal educativo não o tem ajudado a responder à diversidade dos alunos com dificuldades de aprendizagem. Este facto é também muito referido nas questões abertas do inquérito, onde os professores referem que as dificuldades que sentem ao trabalhar com crianças com dificuldades de aprendizagem lhes advêm sobretudo da falta de formação. Ora, como é sabido a formação desempenha um papel fundamental na prática docente, “é que na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática” (Freire, 2001 p.43). Ainda a respeito da formação, Freitas diz o seguinte:

“A formação do professor deve ocorrer na ótica da educação inclusiva, como formação de especialistas, mas também como parte integrante da formação geral dos profissionais da educação, a quem cabe atuar a fim de reestruturar suas práticas pedagógicas para o processo de inclusão educacional”. (Freitas, 2006, p.173)

Pela análise das respostas dadas, podemos verificar que as políticas referentes às necessidades educativas especiais parecem ser outro dos pontos fracos das escolas em estudo,

uma vez que 60% dos inquiridos é de opinião que estas políticas não são claras e objetivamente políticas de inclusão. Já em relação ao uso dos dispositivos de apoio existentes, o cenário se revela mais animador, uma vez que 78% dos inquiridos concorda que estes são utilizados para reduzir as barreiras à participação e à aprendizagem de todos os alunos com dificuldades de aprendizagem. Segundo as respostas dos inquiridos, parece também existir uma articulação entre as políticas adotadas para lidar com questões comportamentais e de aconselhamento e as políticas de desenvolvimento curricular e de apoio à aprendizagem, uma vez que 66% dos inquiridos concordam (embora 64% apenas parcialmente) que essa articulação é um facto na sua escola.

Em relação à adoção de políticas de minimização da exclusão de alunos com dificuldades de aprendizagem por motivos disciplinares, 84% dos inquiridos considera que a sua escola adota políticas eficazes nesse sentido. Do mesmo modo, não parece haver dificuldades na minimização de barreiras que impeçam a frequência às aulas, uma vez que 90% dos inquiridos concorda que essa minimização é já uma realidade. De salientar que estas barreiras não são apenas as físicas, mas também as que se “situem nas culturas, políticas e práticas da escola, (...) nas atitudes das crianças e jovens e suas famílias” (Índex para a inclusão, 2002, p.80).

No que concerne à terceira e última dimensão do questionário aplicado “Promover práticas inclusivas”, o objetivo da investigação era verificar a existência de práticas que demonstrassem as políticas inclusivas implementadas nas duas escolas. Nas escolas onde isso acontece,

“as aulas são dadas de forma a responder à diversidade dos alunos. Estes são encorajados a participar em todos os aspectos da sua educação, o que implica que se tenha em conta as suas experiências realizadas fora da escola e os conhecimentos aí adquiridos. Para além dos recursos materiais, os educadores utilizam, como recursos de apoio à aprendizagem e à participação, os seus próprios saberes, mutuamente partilhados, os alunos, os pais e as comunidades”. (Índex para a inclusão, 2002, p.14)

Na primeira secção desta dimensão “organizar a aprendizagem”, constatei a existência de algumas fragilidades, nomeadamente no que concerne à planificação das aulas, uma vez que 42% dos inquiridos discorda que essa planificação seja realizada tendo em consideração os processos de aprendizagem de todos os alunos com dificuldades de aprendizagem. É

importante trabalhar esta problemática numa escola, uma vez que “os professores competentes respeitam a diferença de aptidões dos alunos, diversificando as metodologias de ensino, os recursos utilizados e os instrumentos de avaliação das aprendizagens” (Estanqueiro, 2010, p. 12). Do mesmo modo, embora em menor número, mas ainda assim representando uma percentagem significativa dos professores (36%), pensam que as aulas não estimulam a participação de todos os alunos com dificuldades de aprendizagem. Quanto às atividades de aprendizagem realizadas nas escolas, 72% dos inquiridos pensam que estas promovem a compreensão da diferença, o que é sem dúvida um fator positivo. “Com realismo os bons professores esforçam-se por conhecer e valorizar as capacidades, os saberes, os interesses, o estilo e o ritmo de aprendizagem dos seus alunos” (Estanqueiro, 2010, p.13).

A maioria dos inquiridos (84%), pensa também que na sua escola os alunos com dificuldades de aprendizagem são encorajados a envolverem-se ativamente na sua própria aprendizagem e 92% dos professores considera que estes alunos aprendem em colaboração. Na escola é “aconselhável que o professor modere a competição e promova a cooperação, através do trabalho de pares ou em pequenos grupos, formados por alunos com diferentes competências e estilos de aprendizagem” (Estanqueiro, 2010, p.21). Estanqueiro refere ainda que “a cooperação é um sinal de qualidade na educação” (2010, p.21).

Quanto ao processo de avaliação, 74% dos inquiridos considera que este contribui para a melhoria dos desempenhos de todos os alunos com dificuldades de aprendizagem. “Avaliar é mais do que «dar notas». (...) Os professores não ensinam para avaliar, mas avaliam para ensinar melhor e garantir a qualidade das aprendizagens. A avaliação é um meio, não um fim” (Estanqueiro, 2010, p.83).

Quando inquiridos acerca do trabalho em parceria dos professores, voltamos a ter uma percentagem elevada de inquiridos (36%) que discorda que seja uma realidade o facto de estes trabalharem em parceria para planificar, ensinar e refletir sobre as suas práticas. Esta percentagem revela que alguns professores continuam a trabalhar de forma isolada e não em colaboração com os outros docentes.

Em relação à circunstância de os professores de apoio serem igualmente responsáveis pela aprendizagem e participação de todos os alunos com dificuldades de aprendizagem, as respostas foram quase unânimes, com 96% dos inquiridos a concordar com este facto. O mesmo aconteceu em relação ao que pensam os professores sobre o contributo dos trabalhos de casa para os processos de aprendizagem destes alunos. Oitenta e oito por cento dos inquiridos concordam que estes trabalhos têm um efeito positivo.

Por fim, em relação à participação dos alunos com dificuldades de aprendizagem em atividades realizadas fora do contexto de sala de aula, 78% dos inquiridos pensa que estes alunos participam neste tipo de atividade, oferecidas pelos diferentes clubes das escolas como por exemplo os clubes de teatro, xadrez, fotografia e música.

Passemos então à última secção do questionário, “ mobilizar os recursos”. Da análise das respostas obtidas, podemos constatar que 34% dos inquiridos pensa que a diferença, inerente aos alunos com dificuldades de aprendizagem, não é utilizada como um recurso para o ensino e aprendizagem. “Valorizar a diversidade de aptidões dos alunos (as «inteligências múltiplas», na expressão de Howard Gardner) é um caminho para a motivação e o sucesso” (Estanqueiro, 2010, p. 14). Apenas 4% concorda totalmente que isso seja uma realidade nas escolas do Concelho da Nazaré.

Relativamente à plena utilização dos conhecimentos, experiências e competências adquiridos pelo pessoal educativo, 74% dos professores concorda que essa utilização é feita e os restantes 26% discorda que tal seja uma realidade. Além disso, uma grande parte dos professores (92%) considera que o pessoal educativo desenvolve recursos de apoio à aprendizagem e à participação, estes recursos, passam pelo apoio da biblioteca da escola e pela utilização das novas tecnologias de informação e comunicação. Há no entanto a salientar que 28% dos professores pensa que os recursos existentes na comunidade não são devidamente identificados e aproveitados, assim como 40% discorda com a afirmação de que os recursos da escola são claramente distribuídos para apoiar a inclusão de todos os alunos.

Considerações finais e Recomendações

Não há criança nenhuma que não queira aprender.

(Correia, 2009, p.7)

A Escola Inclusiva é sem dúvida alguma um passo decisivo para o sucesso de todos os alunos, quer apresentem necessidades educativas especiais ou não. Este sucesso tem a ver não só com o seu desempenho académico, mas também com todo o seu ser enquanto pessoa. “Sem dúvida, a razão mais importante para o ensino inclusivo é o valor social da igualdade. Ensinamos os alunos através do exemplo de que, apesar das diferenças, todos nós temos direitos iguais (Stainback & Stainback, 1999, p. 26).

Para que a Escola Inclusiva se torne uma realidade, é necessário contar com “a boa vontade de todos os profissionais envolvidos no processo que, muito possivelmente, terão de mudar algumas das suas atitudes e práticas (Correia, 2009, p.13).

A aplicação de estratégias inclusivas por parte dos professores do 3º ciclo é de extrema importância para a melhoria do desempenho e para o desenvolvimento de competências por parte dos alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem. “Isto quer dizer que é de extrema importância que todos os educadores e professores aceitem a responsabilidade de educar todos os alunos, não obstante a sua problemática” (Correia, 2009, p.13).

Sendo o objetivo principal deste trabalho a verificação da existência prática de estratégias inclusivas por parte dos professores do 3º ciclo do Concelho da Nazaré perante alunos com dificuldades de aprendizagem, constatou-se pelas respostas dos docentes que se disponibilizaram a responder ao inquérito por questionário, que efetivamente algumas estratégias são postas em prática. Assim, nestas escolas os alunos com dificuldades de aprendizagem, além de não encontrarem entraves à sua admissão, são bem-vindos e ajudados na sua integração por parte do pessoal educativo, que maioritariamente os respeita e se mostra disponível para colaborar no trabalho com estes discentes. Além disso, procura-se remover as barreiras físicas, bem como os obstáculos que possam tornar o edifício das escolas pouco acessíveis aos alunos.

Os professores revelaram que são favoráveis à inclusão e que por isso se esforçam para articular tanto com a gestão como com os pais e Encarregados de Educação destes alunos, procurando realizar um trabalho colaborativo com estes agentes de modo a proporcionar melhores condições de aprendizagem. Foi ainda apurado que de um modo geral

nestas escolas, todos estes agentes partilham de uma filosofia de inclusão, o que nos leva à confirmação de um outro objetivo do estudo que era verificar se os professores do 3º ciclo estão sensibilizados para a importância da utilização de estratégias inclusivas perante alunos com dificuldades de aprendizagem. Ficou demonstrado que pelo menos teoricamente os professores compreendem a importância da inclusão e da Escola Inclusiva. Porém,

“para que este fim seja alcançado é necessário não só que um bom relacionamento entre professores e entre professores e gestores/administrativos seja alcançado, mas também se torna crucial que os professores adquiram as aptidões científicas e pedagógicas, para além daquelas adquiridas nos seus cursos de formação inicial, que lhes permitam poder atender às necessidades de todas as crianças que tenham a seu cargo”. (Correia, 2009, p.14)

A situação altera-se significativamente quando passamos a refletir sobre questões mais práticas na relação que se estabelece entre os professores e os alunos com dificuldades de aprendizagem. Assim, verificam-se limitações nomeadamente no que concerne às expectativas que os professores têm relativamente a estes discentes, que são na realidade baixas. Efetivamente, embora sintam que devem receber bem estes alunos na sua escola, os professores não esperam muito deles em termos de aprendizagem, tendo também dificuldades em valorizar o seu trabalho. Na realidade os docentes revelam algum preconceito ao trabalhar com estes discentes, sendo que “preconceito significa uma opinião formada sem reflexão, um conceito antecipado, uma superstição” (Aquino, 1998, p.203). Ou seja, os professores perante um aluno com dificuldades de aprendizagem, consideram não haver muito a fazer, senão mante-lo na sala de aula juntamente com os seus colegas, mas sem esperar conseguir obter grandes resultados quanto ao seu desempenho escolar. “Diante de uma relação preconceituosa, tanto quem manifesta preconceito como quem sofre preconceito torna-se espectador das relações sociais” (Martins, 1998, p.14), ou seja, quando os docentes rotulam os alunos com dificuldades de aprendizagem como sendo “maus alunos” ou “preguiçosos”, não os valorizando ou tratando-os com indiferença, o aluno tem tendência a afastar-se, tanto do professor, como das tarefas que este lhe propõe realizar. Cabe ao professor, lutar contra este tipo de relação preconceituosa e transformá-la numa relação mais humana e próxima.

“Se realmente desejamos uma sociedade justa e igualitária, em que todas as pessoas tenham valor igual e direitos iguais, precisamos reavaliar a maneira como

operamos em nossas escolas, para proporcionar aos alunos com deficiência as oportunidades e as habilidades para participar da nova sociedade que está surgindo” (Stainback & Stainback, 1999, p.29).

Os professores do 3º ciclo referem ainda que para além de continuarem a trabalhar de forma isolada e não em parceria, um dos entraves à aplicação de estratégias diferenciadas na sala da aula, advém do número elevado de discentes que constituem atualmente cada turma, acabando por não conseguir trabalhar de uma forma mais individualizada com os alunos que revelam dificuldades de aprendizagem, não lhes dispensando por conseguinte a atenção que os mesmos necessitariam de ter. Além disso, com o presente estudo verificamos que poucos professores planificam as suas aulas tendo em conta os processos de aprendizagem dos alunos com dificuldades de aprendizagem, ou seja a maioria das aulas são planificadas pensando apenas nos alunos sem dificuldades. As escolas encontram-se assim organizadas fundamentalmente em função dos melhores alunos, daqueles que aprendem com facilidade e conseguem obter bons resultados. Os professores revelam dificuldades para resolver e até para identificar as causas que impossibilitam alguns alunos de aprender.

Estes factos levam-nos a concluir que existe nestas escolas uma forte necessidade de formação para os professores (que os próprios também reconhecem) na área das necessidades educativas especiais, de modo a que estes possam otimizar o seu trabalho com os alunos com dificuldades de aprendizagem.

“Embora a maioria dos professores acredite no conceito de inclusão, tem-se verificado que eles têm alguns receios em relação a este processo de mudança, especialmente porque sentem que lhes falta a formação necessária para ensinar os alunos com NEE.” (Correia & Martins, 2000)

A falta de formação dos professores influencia por certo a forma como estes utilizam os recursos que as escolas põem ao seu dispor, pois segundo a investigação realizada, também estes não são claramente distribuídos para apoiar a inclusão de todos os alunos, havendo mesmo falta de coordenação de todas as modalidades de apoio.

A aposta na formação dos professores deverá ser sem dúvida uma das prioridades das escolas do 3ºciclo do Concelho da Nazaré para que os professores saibam como levar à prática o conceito de inclusão que defendem teoricamente.

Podemos assim concluir que relativamente às hipóteses em análise no meu estudo, os professores efetivamente conhecem algumas estratégias inclusivas para trabalhar com alunos com dificuldades de aprendizagem, mas na prática e sobretudo por falta de formação não as utilizam no seu dia-a-dia. Assim sendo, os alunos do 3º ciclo do Concelho da Nazaré com dificuldades de aprendizagem, encontram algumas barreiras na sua inclusão escolar. Estas barreiras passam ainda pela falta de organização de parcerias pedagógicas e pela falta de envolvimento das comunidades locais na inclusão destes jovens.

Torna-se assim de extrema importância a reflexão acerca das dificuldades de aprendizagem, bem como sobre a necessidade de sensibilizar e formar tanto os órgãos de gestão das escolas como os professores para esta problemática e para a importância da valorização destes alunos.

“Os benefícios dos arranjos inclusivos são múltiplos para todos os envolvidos com as escolas – todos os alunos, professores e a sociedade em geral. A facilitação programática e sustentadora da inclusão na organização e nos processos das escolas e das salas de aula é um fator decisivo no sucesso” (Stainback & Stainback, 1999, p.22).

O desenvolvimento desta investigação permitiu alcançar de uma forma geral os objetivos propostos inicialmente. Teria sido interessante poder ouvir na primeira pessoa a perspetiva dos alunos com dificuldades de aprendizagem que estão matriculados nestas escolas acerca das estratégias utilizadas pelos seus professores, mas por limitações de tempo tal não foi possível. Futuramente poder-se-á estudar esta temática na perspetiva dos alunos. Esta seria uma possível linha para futuras investigações.

Outro aspeto que pode ser alvo de estudos futuros, uma vez que foi constatada a falta de envolvimento das comunidades locais na inclusão destes alunos, está relacionado com o trabalho desenvolvido pelas escolas com vista à inclusão dos alunos com dificuldades de aprendizagem no mundo do trabalho no final do seu percurso escolar.

Resta referir que o mais importante no presente trabalho e em todas as investigações relacionadas com o tema das dificuldades de aprendizagem que futuramente possam vir a ser desenvolvidas, é a possibilidade de contribuírem para um novo modelo de ensino que possibilite a estes alunos “aspirar a uma igualdade de oportunidades em ambientes que lhes ofereçam segurança, acesso às aprendizagens, de acordo com as suas características e

necessidades, e que promovam situações de confiança, criadas por professores e pais, rumo a uma cidadania plena” (Correia, 2009, p.56).

Referências Bibliográficas

- Ainscow, M., Porter, G., & Wang, M. (1997). *Caminhos para as escolas inclusivas*. 1ª ed. UNESCO/IEE, Lisboa.
- Ainscow, M. & Ferreira, WB (2003). *Compreendendo a educação inclusiva: algumas reflexões sobre experiências internacionais*. Lisboa: Editora Porto.
- American Psychiatric Association (1995). Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais DSM IV, (4ª ed.). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Aquino, J. G. (1998). *Diferença e Preconceito na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus.
- Aranha, M.S.F. (2004). *Educação Inclusiva: Transformação social ou retórica?* São Paulo: Fundepe Publicações.
- Baptista, R. (1993). *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Dinalivro.
- Batmam, B. (1965). *An educator's view of a diagnostic approach to learning disorders*. Seattle: Special Child Publications.
- Brennan, KA, Clark, CL, & Shaver, PR (1998). *O auto-relato de medição de apego romântico de adultos: Uma visão geral integrativa*. Nova York: Guilford Press.
- Booth, T. & Ainscow, M. (2002) - *Índex para a Inclusão*. Desenvolvendo a aprendizagem e a participação na escola. CSIE, Bristol.
- Canário, R. (2006). *A escola – da igualdade à Hospitalidade*. Lisboa: FEEL.
- Carmo, A. A. (1991). Deficiência física: a sociedade brasileira cria, “recupera” e discrimina. Brasília: Secretaria dos Desportos/PR, 1991.

- Carmo, A. A. (1998). *Educação Comum e especial: discursos diferentes e uma mesma prática excludente*. In: MARQUEZINE, M. C. et al. *Perspectivas Multidisciplinares em Educação Especial*. Londrina: UEL.
- Carmo, A. A. (2001). *Inclusão Escolar: Roupa nova em corpo velho*. Revista Integração, Brasília: MEC/SEESP, n. 23.
- Correia, L.M. (1997). *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L. M. (2005). *A Escola Contemporânea, os Recursos e a Inclusão de Alunos com Necessidades Educativas Especiais*. *Actas do Encontro Internacional Educação Especial "Diferenciação: Do Conceito à Prática"*, Porto. Actas. Porto: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti.
- Correia, L.M. (2008). *Dificuldades de aprendizagem específicas*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L.M. (2009). *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L.M. e Martins. A.P.L. (2000). *Uma escola para todos: Atitudes dos professores perante a inclusão*. *Inclusão*, 1, 15-29.
- Costa, A. M. B. (1999). *Uma Educação Inclusiva a partir da escola que temos*. In *Uma Educação Inclusiva a partir da escola que temos*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação, pp. 25-36.
- Estanqueiro, A. (2010). *Boas práticas na Educação*. Lisboa: Editorial Presença.
- Fonseca, V. (1989). *Educação Especial- Programa de estimulação precoce*. Lisboa: Editorial Notícias.
- Fonseca, V. (1990). *Uma introdução às Dificuldades de Aprendizagem*. Lisboa: Editorial Notícias.

- Fonseca, V. (1999). *Aprender a aprender – A Educabilidade Cognitiva* (2ª edição). Lisboa:Editorial Notícias.
- Fonseca, V. & Oliveira, J. (2009). *Aptidões Psicomotoras e de Aprendizagem – EstudoComparativo e Correlativo com base na Escala de McCarthy*. Lisboa: Âncora Editora.
- Fortin, M.F. (2009). *Fundamentos e etapas do processo de investigação*. Loures: Lusodidacta.
- Freire, P. (2001). *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2001.
- Giangreco, M. F. K. (1997). *Lessons learned about inclusive education*. International Journal of Disability, Development and Education, 44, n. 3, p. 193-206.
- Kirk, S.A. (1962). *Educating exceptional children*. Boston: Houghton Mifflin.
- Leitão, F. (2006). *Aprendizagem Cooperativa e Inclusão*. Lisboa: Ramos Leitão Editor.
- Leatherman, J. M., & Niemeyer, J. A. (2005). *Teachers' attitudes toward inclusion: Factors affecting classroom practices*. Journal of Early Childhood Teacher Education, 26, 23-36.
- Madureira, I.P. (2003). *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Macedo, L. (2005). *Ensaio pedagógico: como construir uma escola para todos?* Porto Alegre: Artmed.
- Martínez, M., García, M. & Montoro, J. (1990). *Dificuldades de Aprendizagem*. Porto: Porto Editora.
- Martins, M. (1998). *Interação*. Revista Departamento de Psicologia da USPR. Curitiba, volume II p. 9-27.

- Nielson, L. (1999). Desordens por Défice de Atenção com e sem Hiperactividade. In L. Nielson. *Necessidades Educativas Especiais em sala de aula*. Porto: Porto Editora.
- Pessoti, I.(1984). *Deficiência mental: da superstição à ciência*. São Paulo: EDUSP.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L.V. (2008). *Manual de Investigação Em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Ratzka, A. D. (1999). *A história da sociedade inclusiva na Europa*. In: Seminário Internacional Sociedade Inclusiva, 1., 29 set.-2 out. 1999, Belo Horizonte. *Anais...* Belo Horizonte: Núcleo Sociedade Inclusiva/Pró- reitoria de Extensão/PUC Minas. p. 21-33.
- Rebelo, J. A. S. (1993). *Dificuldades da Leitura e da Escrita em Alunos do Ensino Básico*. Rio Tinto: Edições Asa.
- Rodrigues, D. (2006). *Educação inclusiva*. Universidade Técnica da Lisboa Faculdade de Motricidade Humana, Cruz Quebrada: Fórum de Estudos de Educação Inclusiva
- Rodrigues, L.L. (2007). *Percursos de Educação Inclusiva em Portugal: dez estudos de caso*. Universidade Técnica da Lisboa. Faculdade de Motricidade Humana, Cruz Quebrada. Fórum de Estudos de Educação Inclusiva
- Roldão, M. C. (1999). *Os Professores e a Gestão do Currículo – Perspectivas e Práticas em Análise*. Porto: Porto Editora.
- Sanches, I. (2001). *Comportamentos e Estratégias de Actuação na Sala de Aula*. Coleção Educação. Porto: Porto Editora.
- Sanches, I. (2005). *Compreender, Agir, Mudar, Incluir- Da Investigação – Acção à Educação Inclusiva*. Revista Lusófona da Educação. 5,127-142

- Sasaki, R. K. (1999). *Inclusão: construindo uma sociedade para todos*. Rio de Janeiro: WVA.
- Serra, H. (2005). *Paradigmas da Inclusão no Contexto Mundial*. Saber e Educar nº10, p. 31-50.
- Shaywitz, S., & Shaywitz, B. (2005). Dislexia (dificuldade específica de leitura). *Biological Psychiatry*, 57, 1301-1309
- Steinemann, C. F.(1994). *The Vocational Integration of the Handicapped*, In, EASE – Edition nº8 - pp.6 - 13.
- Silva, M. (2009). *Da Exclusão à Inclusão: Concepções e Práticas*. Revista Lusófona de Educação, vol.13, 135-153.
- Sim-Sim, I., ed lit. (2005)- *Necessidades Educativas Especiais: Dificuldades da Criança ou da Escola?* 1ª edição. Lisboa: Texto Editores.
- Stainback, S. & Stainback, W. (1999). *Inclusão- Um Guia para Educadores*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Terpstra, J.E. & Tamura, R. (2008). Effective social interaction strategies for inclusive settings. *Early Childhood Education Journal*, 35, 405-411.USA.
- Warnock, H.M. (1978)- *Special educational needs report the committee of enquire into the education of handicapped children and young people*. Londres: Her Majesty Office.
- Wolfenberger, W. (1972). *The principle of normalization in human services*. Toronto: National Institute on Mental Retardation (N.I.M.R.).
- Wood, J. (2009). *Practical strategies for the inclusive classroom*. New Jersey: Pearson.

Legislação

Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais – Acesso e Qualidade
Declaração de Salamanca e enquadramento da acção: necessidades educativas especiais.
Paris: Unesco, 1994 – xii, 47 p. – Adopt. pela Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, Salamanca, 7-10 Junho, 1994.

Decreto-Lei nº 319/91 de 23 de Agosto de 1991. Educação Especial.

Decreto-Lei 95/97 de 23 de Abril. Educação Especial.

Decreto-Lei 3/2008 de 7 de Janeiro. Educação Especial.

Parecer nº3/99 de 17 de Fevereiro. Conselho Nacional de Educação.

Declarações

Declaração Universal dos Direitos da Criança. (1959). UNICEF.

Webgrafia

<http://www.directionservice.org/cadre/section5.cfm#> Acedido a 12 de janeiro de 2012

<http://www.lite.fae.unicamp.br/papet/2002/nt/ta1.5.htm> Acedido a 27 de janeiro de 2012

http://artigos.netsaber.com.br/resumo_artigo_18143/artigo_sobre_forma%C3%87%C3%83o_docente_na_perspectiva_da_inclus%C3%83o Acedido a 2 de Fevereiro de 2012

<http://www.cm-nazare.pt/> Acedido a 1 de Março de 2012

<http://agnazare.ccems.pt/> Acedido a 3 de Março de 2012

<http://www.edfr.pt/> Acedido a 3 de Março de 2012

APÊNDICES

Apêndice 1 – Requerimento apresentado ao Diretor da Escola E.B. 2, 3 Amadeu Gaudêncio

Nazaré, 12 de Janeiro de 2012

Ex.mo Sr.Diretor
da E.B. 2, 3 Amadeu Gaudêncio
Jorge Augusto Sousa

Eu, Ana Cristina Moreira da Silva Batalha, encontrando-me a realizar o mestrado em Educação Especial, subordinado ao tema “A utilização de estratégias inclusivas por parte dos professores do 3º ciclo do Concelho da Nazaré perante alunos com dificuldades de aprendizagem”, venho por este meio pedir autorização para poder distribuir um inquérito aos professores do 3º ciclo da sua escola, relativo ao tema acima citado.

A realização deste inquérito é para mim de vital importância, uma vez que só recolhendo as opiniões dos professores, poderei elaborar a minha tese.

Agradeço desde já a atenção dispensada e a vossa colaboração.

Aguardando a resposta, subscrevo-me com estima e consideração.

(Ana Cristina Moreira da Silva Batalha)

Apêndice 2 - Inquérito dirigido aos professores do 3^aCEB do Concelho da Nazaré

Os dados deste Inquérito destinam-se exclusivamente para fins científicos, no âmbito da elaboração da tese de mestrado com o tema: A utilização de estratégias inclusivas por parte dos professores do 3^o ciclo do Concelho da Nazaré perante alunos com dificuldades de aprendizagem.

DADOS SÓCIO PROFISSIONAIS

Escola: _____	Sexo: _____
masculino ___/feminino _____	
Idade: _____	
Habilitações Académicas:	
Bacharel ___ Licenciatura ___ Pós-graduação ___ Mestrado ___ Doutoramento ___	
Desempenha cargos pedagógicos ___; Desempenha cargos administrativos: ___; ambos ___	
Tempo de serviço: 0- 5 anos ___; 6-10 anos ___; 11-20 anos ___; mais de 20 anos ___	

Por favor, leia atentamente cada um dos itens a seguir e responda face a uma escala de concordância – 4 Concordo totalmente; 3 Concordo Parcialmente; 2 Discordo; 1 Discordo totalmente

	4	3	2	1
A1.1 – Considera que a escola faz com que todos os alunos com dificuldades de aprendizagem se sintam bem-vindos.				
A1.2 – Considera que os alunos sem dificuldades de aprendizagem ajudam os alunos com dificuldades de aprendizagem.				
A1.3 – Considera que os diferentes elementos do pessoal educativo colaboram na intervenção com os alunos com dificuldades de aprendizagem.				
A1.4 – Considera que o pessoal educativo respeita os alunos com dificuldades de aprendizagem				

A1.5 – Considera que o pessoal educativo e os pais/encarregados de educação são parceiros na intervenção com os alunos com dificuldades de aprendizagem.				
A1.6 – Considera que o pessoal educativo e a gestão articulam esforços na intervenção com os alunos com dificuldades de aprendizagem.				
A1.7 Considera que as diferentes comunidades locais estão envolvidas na inclusão dos alunos com dificuldades de aprendizagem.				
A2.1 – Considera que existem expectativas elevadas em relação a todos os alunos com dificuldades de aprendizagem.				
A2.2 – Considera que o pessoal educativo, os órgãos de gestão, os alunos e os pais/encarregados de educação partilham de uma filosofia de inclusão.				
A2.3 – Todos os alunos com dificuldades de aprendizagem são valorizados de igual forma.				
A2.4 – Considera que o pessoal educativo se esforça por remover todas as barreiras à participação dos alunos com dificuldades de aprendizagem.				
A2.5 - Considera que a escola se esforça por minimizar todas as formas de discriminação.				
B1.1 – Considera que a escola promove a admissão de todas as crianças com dificuldades de aprendizagem da sua área.				
B1.2 – Considera que a escola torna o seu edifício fisicamente acessível a todos.				
B1.3 – Considera que todos os novos alunos com dificuldades de aprendizagem são ajudados a integrar-se na escola.				
B1.4 – Considera que a escola organiza parcerias pedagógicas para que sejam dadas oportunidades a todos os alunos com dificuldades de aprendizagem.				
B2.1 – Considera que existe uma coordenação efectiva de todas as modalidades de apoio.				
B2.2 – Considera que as actividades de formação do pessoal educativo ajudam-no a responder à diversidade dos alunos com dificuldades de aprendizagem.				
B2.3 – Considera que as políticas referentes às necessidades educativas especiais são claras e objetivamente políticas de inclusão.				

B2.4 – Considera que os dispositivos de apoio existentes são usados para reduzir as barreiras à participação e à aprendizagem de todos os alunos com dificuldades de aprendizagem.				
B2.5 – Considera que existe uma articulação entre as políticas adotadas para lidar com questões comportamentais e de aconselhamento e as políticas de desenvolvimento curricular e de apoio à aprendizagem.				
B2.6 – Considera que a escola adota políticas eficazes de minimização da exclusão de alunos com dificuldades de aprendizagem por motivos disciplinares.				
B2.7 – Considera que as barreiras que impedem a frequência às aulas são minimizadas.				
C1.1 – As aulas são planificadas tendo em consideração os processos de aprendizagem de todos os alunos com dificuldades de aprendizagem.				
C1.2 – Considera que as aulas estimulam a participação de todos os alunos com dificuldades de aprendizagem.				
C1.3 – Considera que as atividades de aprendizagem promovem a compreensão da diferença.				
C1.4 – Considera que os alunos com dificuldades de aprendizagem são encorajados a envolverem-se ativamente na sua própria aprendizagem.				
C1.5 – Considera que os alunos com dificuldades de aprendizagem aprendem em colaboração.				
C1.6 – Considera que o processo de avaliação contribui para a melhoria dos desempenhos de todos os alunos com dificuldades de aprendizagem.				
C1.7 – Considera que os professores trabalham em parceria para planificar, ensinar e refletir sobre as suas práticas.				
C1.8 – Considera que os professores de apoio são igualmente responsáveis pela aprendizagem e participação de todos os alunos com dificuldades de aprendizagem.				
C1.9 – Considera que os trabalhos de casa contribuem para os processos de aprendizagem de todos os alunos com dificuldades de aprendizagem.				
C1.10 – Considera que todos os alunos com dificuldades de aprendizagem participam em atividades realizadas fora do contexto de sala de aula.				
C2.1 – Considera que a diferença, inerente aos alunos dificuldades de aprendizagem, é utilizada como um recurso para o ensino e aprendizagem.				

C2.2 – Considera que os conhecimentos, experiências e competências adquiridos pelo pessoal educativo são plenamente utilizados.				
C2.3 – Considera que o pessoal educativo desenvolve recursos de apoio à aprendizagem e à participação.				
C2.4 – Considera que os recursos existentes na comunidade são identificados e aproveitados.				
C2.5 – Considera que os recursos da escola são claramente distribuídos para apoiar a inclusão de todos os alunos.				

Adaptado de Blooth, et. Al. (2000)

Em geral como se situaria em relação à inclusão das crianças com dificuldades de aprendizagem?

Em geral como situaria o pessoal docente na relação com a inclusão de crianças com NEE?

Obrigado pela sua participação