



Discente: Dina Carla Viveiros Ferreira

A inclusão de crianças com NEE no ensino regular

Orientador: Dr. Horácio Pires Gonçalves Ferreira Saraiva

Escola Superior de Educação Almeida Garrett

Lisboa, Junho de 2011

Nome: Dina Carla Viveiros Ferreira

Título da tese: A Inclusão de crianças com necessidades educativas especiais no ensino regular

Descrição do local: Dissertação apresentada na Escola Superior de Educação Almeida Garrett para a obtenção do grau de mestre em Ciências da Educação.

Orientador científico: D^o Horácio Saraiva

Instituição: Escola Superior de Educação Almeida Garrett

Local: Lisboa

Ano: 2011

“Direito à Educação. Acessibilidade de alunos portadores de deficiência às escolas mais próximas à sua residência.. Uniformidade de condições para o acesso e permanência na escola. Educação prioridade constitucional.”

“As Normas das N.U. sobre a Igualdade de Oportunidades para Pessoas com Deficiência das Nações Unidas.

Afirma não só a igualdade de direitos para todas as crianças, jovens e adultos com deficiência à educação mas também determina que a educação deve ser garantida em estruturas educativas e em escolas regulares.”

“...as escolas devem acolher todas as crianças, independentemente das suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Devem incluir as crianças deficientes ou sobredotadas, as crianças de rua, e as que trabalham, as de populações nómadas ou remontas; as de minorias étnicas e linguísticas e as que pertencem a áreas ou grupos desfavorecidos ou marginalizados.”

Agradecimentos:

Em primeiro lugar quero agradecer ao Director da escola Superior de Almeida Garrett, D^o Jorge Serrano, a possibilidade que me deu de poder dar continuidade aos meus estudos.

Em segundo lugar quero agradecer ao meu orientador, D^o Horácio Saraiva, pela ajuda preciosa que nos deu na orientação deste trabalho e pela sua dedicação, foi graças a ele que nós conseguimos alcançar com sucesso mais uma etapa das nossas vidas.

Em terceiro lugar quero agradecer ao senhor Prof. D^o antecipadamente os comentários e sugestões que me vai dar ou prestar.

Em quarto lugar, quero agradecer ao Director Regional de Educação e à Directora Regional da Educação Especial que autorizaram a realização deste estudo, uma vez que sem a mesma não teria sido possível realizá-lo.

Também quero agradecer à directora, Sandra Gouveia, a todo o corpo docente/não docente, encarregados de educação, alunos e todas as pessoas da escola EB1 com PE de Machico que de alguma forma contribuíram para que conseguisse obter todos os dados possíveis para a realização do mesmo.

ABSTRACT(Português)

A ideia de uma sociedade inclusiva é fundamentada numa filosofia que reconhece e valoriza a diversidade, como característica inerente à constituição de qualquer sociedade.

O marco histórico da inclusão deu-se em Junho de 1994, com a Declaração da Salamanca Espanha, realizado pela UNESCO na Conferência Mundial Sobre Necessidades Educativas Especiais: “Acesso e Qualidade”, assinado por 92 países, que tem como princípio fundamental: "todos os alunos devem aprender juntos, sempre que possível, independente das dificuldades e diferenças que apresentem".

Como tal, e com o passar dos anos, as escolas foram adaptando-se a uma nova realidade, em que as crianças com NEE são inseridas nas escolas normais.

Assim sendo, este trabalho teve por objectivo analisar a realidade de uma escola regular de primeiro ciclo, na qual começou a funcionar uma unidade de alunos com NEE dando-se início à inclusão.

Tendo em conta importância da inclusão e o facto de ter considerado que o trabalho efectuado anteriormente foi extremamente interessante por falar de um tema tão actual como a “inclusão”, decidi que poderia aprofundá-lo para a defesa de tese de Mestrado em Ciências de Educação de forma a poder comparar os dados obtidos no primeiro estudo com os dados actuais aumentando a amostra e o tipo de inquéritos tentando, desta forma, responder ao tema proposto para esta dissertação de mestrado, ou seja, “Verificar até que ponto a inclusão da unidade especializada na escola regular foi ou não bem conseguida”.

Como tal as palavras-chave sugeridas para este projecto são: **Inclusão; Socialização; Diferença = Igualdade.**

ABSTRACT (English)

The idea of an inclusive society is grounded in a philosophy that recognizes and values diversity as characteristic of the constitution of any society.

The milestone of the inclusion was in June 1994 with the Declaration of Salamanca, Spain, organized by UNESCO at the World Conference on Special Needs Education "Access and Quality ", signed by 92 countries, which has as its fundamental principle what follows: "All students should learn together, whenever possible, regardless of the difficulties and differences that they show".

As such, and over the years, schools have been adapting to a new reality in which children with SEN are included in regular schools.

Therefore, this study aimed to analyze the reality of a regular school in the first cycle, which began operating one unit with SEN since the initiation of the inclusion.

Taking into account the importance of inclusion and the fact she felt that the previous work was extremely interesting to talk about a topic as current as the "inclusion", I decided I could extend it to the defense of the thesis of Master of Science in Education order to compare the data obtained in the first study with the current data sample and increasing the types of surveys trying thus respond to the theme proposed for this dissertation "Checking to what extent the inclusion of the specialist unit at regular school was or was not well done".

As such the keywords suggested for this project are: Inclusion; **Socialization;** **Difference =Equality.**

Sumário

Agradecimentos:.....	IV
ABSTRACT(Português).....	V
ABSTRACT (English)	VI
Sumário.....	VII
Índice de gráficos e tabelas.....	IX
Introdução	XI
Parte I	XV
Enquadramento teórico.....	XV
Capítulo I:	XV
O termo deficiência:	XV
Capítulo II:	XVIII
A educação:	XVIII
Capítulo III	XXI
Da integração à inclusão – um enquadramento teórico:.....	XXI
Capítulo IV:	XXXIV
A oferta de educação especial em Portugal:.....	XXXIV
Capítulo V:	XLV
Objectivos da Educação Inclusiva:.....	XLV
Capítulo VI	LIX
O papel da Família:	LIX
PARTE II	LXIII
ESTUDO EMPÍRICO:	LXIII
Capítulo VII	LXIII
Definição de prioridades e motivações:	LXIII
Capítulo VIII	LXV
Contextualização do projecto:	LXV
Capítulo IX	LXXI
A escola EB1 com PE de Machico:.....	LXXI
Capítulo X:	LXXX

Análise e formulação do problema:	LXXX
Aplicação:	LXXXII
Capítulo XI:	XCIV
Conhecimento e envolvimento pessoal:	XCIV
Pergunta de investigação e objectivos da mesma	XCVII
Justificação dos objectivos de investigação:	XCVII
Apresentação e análise dos dados.....	CIII
Inquérito realizado aos docentes da escola.....	CIV
Inquérito direccionado aos pais das crianças com necessidades educativas especiais:	CXXIV
Considera que o seu educando foi bem aceite pelos professores/educadores?	CXXVI
Considera haver um bom clima para o seu educando na escola?	CXXVII
Considera que o seu filho tem todas as condições necessárias na escola?	CXXVIII
É a favor da inclusão do seu educando na sala de aula?.....	CXXIX
Por fim, antes de responder à última hipótese, perguntamos se os encarregados de educação consideravam que a adaptação do seu educando nesta escola foi um processo fácil?	CXXXI
Análise dos dados obtidos nos inquéritos dirigidos as crianças do ensino regular sem NEE	CXXXIV
Respostas obtidas nas diferentes entrevistas	CXXXVI
Conclusões finais:	CLXII
Bibliografia.....	CLXVII
Anexos.....	CLXX

Índice de gráficos e tabelas

Componentes da inclusão-----	XL
Interacções positivas-----	LVII
Modelo de adaptações curriculares-----	LVIII
Relação dos recursos físicos-----	LXXIV
Género dos encarregados de educação-----	LXXIX
Habilitações literárias dos encarregados de educação-----	LXXIX
Caracterização dos Docentes-----	CIV
Funções desempenhadas.....	CV
Anos que lecciona.....	CVI
A sala tem alunos com NEE.....	CVII
Nº de alunos na escola.....	CVIII
Quantos desses alunos têm NEE.....	CVIII
Bom clima entre colegas.....	CIX
Gosta de trabalhar nesta escola.....	CX
Os alunos têm condições para o sucesso escolar.....	CX
Os alunos gostam desta escola.....	CXI
Os professores são a favor da inclusão de crianças com NEE.....	CXII
A inclusão dos alunos na escola foi benéfica para os mesmos.....	CXIII
Os alunos estão mais felizes.....	CXIII
A inclusão foi bem aceite pelos outros alunos.....	CXIV
Acha fácil trabalhar com estas crianças.....	CXIV
Considera que os pais estão satisfeitos.....	CXV
As outras crianças aceitaram bem os alunos com NEE.....	CXV
Estes alunos são tratados como os outros.....	CXVI
Teve formação quando os alunos foram inseridos na escola.....	CXVI
Sabe como lidar com as diferentes problemáticas existentes na escola.....	CXVII
Considera haver apoio suficiente por parte dos técnicos especializados.....	CXVIII
Considera que a adaptação foi um processo fácil.....	CXVIII
Sente dificuldades a planificar actividades para estes alunos.....	CXIX

Acha mais difícil trabalhar com turmas com alunos com NEE.....	CXIX
Considera que a inserção destas crianças não dificulta o trabalho na sala	CXX
Considera que tem sido fácil adaptar-se	CXX
Considera haver grande disponibilidade de recursos materiais.....	CXXI
O que entende por inclusão-----	CXXII
Caracterização dos encarregados de educação-----	CXXIV
Idade dos encarregados de educação-----	CXXV
Satisfação dos encarregados de educação-----	CXXV
Caracterização dos encarregados de educação-----	CXXVI
Considera que o seu educando foi bem aceite pelos professores/educadores-----	CXXVI
Considera haver um bom clima para o seu educando na escola-----	CXXVII
Acha que o seu filho é tratado como as outras crianças-----	CXXII
Considera que o seu filho tem todas as condições necessárias na escola-----	CXXVIII
É a favor da inclusão do seu educando na sala de aula-----	CXXIX
Considera que a inclusão do seu educando no ensino regular foi benéfica-----	CXXIV
Considera que esta inclusão foi bem aceite pelos outros alunos-----	CXXX
Considera que os docentes têm formação suficiente-----	CXXX
A adaptação do seu filho nesta escola foi fácil-----	CXXXI
O seu filho é mais feliz por conviver com outras crianças-----	CXXXII
Idade das crianças-----	CXXXIV
Meninos/meninas-----	CXXXV

Introdução

O presente trabalho foi desenvolvido no âmbito da obtenção de mestrado em Ciências da Educação, promovido pela universidade Almeida Garrett, no ano lectivo de 2010/2011, e tendo como orientador o Professor Horácio Pires Saraiva.

Esta tese incide sobre o estudo da temática “A Inclusão de Crianças com NEE no Ensino Regular”.

Consideramos que este é um tema de grande pertinência na actualidade uma vez que cada vez mais apela-se para que haja inclusão.

O tema inclusão surgiu com grande relevância após a Declaração de Salamanca, razão pela qual tem vindo a ser debatido ao longo de várias gerações.

Assim sendo, um dos objectivos deste trabalho é aprofundar o tema Inclusão, identificando os benefícios e as dificuldades constantes desta.

Muitos pedagogos e estudos que, tal como poderemos constatar neste trabalho, vieram comprovar a necessidade que as crianças com necessidades especiais têm em estar junto dos seus pares e a frequentar as escolas normais como qualquer outra criança.

As práticas e políticas educativas onde o conceito de inclusão surgiu como uma nova filosofia surgiram, como já antes referimos com a Declaração de Salamanca que realizou-se na cidade de Salamanca, em Junho de 1994, na "Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas especiais: Acesso e Qualidade" (Wang, 1995, p.49).

Em Portugal, esta nova idealização surgiu pela primeira vez com a publicação de legislação adequada que veio operacionalizar grandes mudanças no âmbito do apoio pedagógico às necessidades educativas, nomeadamente o Decreto de Lei n.º 319/91, de 23 de Agosto, isso fez com que muitos professores mudassem o seu discurso e começassem a dar valor à inclusão de crianças com NEE no ensino regular.

Actualmente um dos objectivos fundamentais da educação é promover a partilha de saberes e vivências para melhor favorecer o desenvolvimento de cada ser humano.

O novo Currículo Nacional do Ensino Básico preconiza um conjunto de princípios e valores, no qual consta o respeito e valorização da diversidade dos

indivíduos e dos grupos procurando-se que, deste modo, se desenvolvam "as competências, concebidas como saberes em uso, necessárias à qualidade da vida pessoal e social de todos os cidadãos, a promover gradualmente ao longo da educação básica" (2001, p. 15).

Dentro desta perspectiva escola é passa a ser vista como um lugar onde todas as crianças têm o direito de aprender ou seja " uma escola para todos", onde cada aluno poderá encontrar recursos materiais e humanos necessários a esta finalidade.

Sanches (2001), confirma esta afirmação dizendo que a escola inclusiva " é responsável pela criação das condições necessárias à viabilização do processo de aprendizagem de cada um deles" (p.90).

É por isso que cada vez mais sentimos que é preciso mudar, verificamos que as orientações e estratégias que têm até agora servido de modelos, resultam ineficientes e ineficazes criando e produzindo, mesmo que seja de forma inconsciente, selecções, exclusões e discriminações.

Foi dentro deste contexto que procuramos realizar um estudo diferente e inovador nesta área que procura, através de um estudo aprofundado, verificar até que ponto a inclusão de crianças com necessidades educativas especiais foi ou não bem conseguida numa escola regular de 1º ciclo na qual foi inserida uma unidade especializada que dedica-se a crianças com graves problemáticas.

Estas crianças além de irem à sala de aula também participam das refeições e das horas lúdicas com as outras crianças.

Como tal, decidimos, procurar vária bibliografia que fomente a importância da escola inclusiva de forma a poder estudar no terreno a realidade de uma Escola dita inclusiva na qual estão inseridas crianças com necessidades educativas especiais.

Neste trabalho procuraremos caracterizar a escola, objecto de estudo.

Como tal além de termos recorrido ao órgão de gestão da escola que nos facultou todo o material necessário para o estudo também entrevistamos os docentes que trabalham na mesma, os pais das crianças com necessidades especiais e por fim as crianças que foram "obrigadas" a conviver com crianças diferente delas e com condições muito especiais.

Desta forma, procuraremos responder às seguintes questões:

Será que a escola possui um programa curricular adaptado?

Será que o regulamento interno da mesma privilegia a educação especial?

Será que este estabelecimento de ensino possui todas as condições necessárias para trabalhar com as diferentes problemáticas?

E os docentes, será que gostam de trabalhar na mesma, será que tiveram formação na área de educação especial, será que sabem como lidar com as diferentes problemáticas e acima de tudo será que estes sabem o que deve ser a inclusão.

Também tentaremos analisar a opinião dos encarregados de educação das crianças com necessidades especiais procurando saber se estes consideram que os seus filhos adaptaram-se bem a esta escola, se os docentes que trabalham com os seus educandos têm formação suficiente e acima de tudo se estes consideram que os seus educandos são ou não crianças mais felizes após terem sido incluídos numa escola regular.

Mas não ficámos por aqui, também quisemos analisar a opinião das crianças, que no meio da sua inocência tiveram de aprender a ver e a lidar com crianças diferentes das outras sem saber muito bem o porquê.

É nesta perspectiva que, na nossa óptica, este trabalho ganha grande relevância uma vez que procurará constatar se as crianças do ensino regular já viram crianças diferentes destas, como as caracterizam e sobre tudo se acham que estas deveriam estar na mesma escola e o porquê.

Encarámos, desde o início, este trabalho como um desafio que procurará demonstrar que apesar de todos os obstáculos com os quais poderemos vir a nos deparar como por exemplo a falta de formação, de recursos etc. a inclusão é sempre possível.

Após vários meses de estudo (quer bibliográfico quer no terreno), e recorrendo a várias metodologias diferentes, consideramos que é possível implementar uma Escola Inclusiva, que apesar de não ser perfeita é um lugar onde todas as crianças com necessidades especiais são vistas e tratadas como iguais pelos seus docentes e acima de tudo pelos seus pares pedagógicos, tendo exactamente os mesmos direitos que todas as outras crianças.

Assim procuraremos fomentar a inclusão e abrir um novo horizonte no qual os docentes encarem a Inclusão como algo essencial nos estabelecimentos de ensino onde leccionam.

A inclusão, na nossa óptica é benéfica para todos no geral:

Para as crianças com necessidades especiais porque começam a sentir que fazem parte de uma comunidade e deixam de sentir-se excluídas.

Para as crianças do regular que aprendem a conviver, a respeitar e até mesmo a ajudar todas as crianças diferentes.

E para todos os que trabalham com as mesmas que por um lado ganham experiência nas diferentes problemáticas e por outro ajudam as crianças com necessidades especiais a sentirem-se felizes e a construir novas amizades

Parte I

Enquadramento teórico

Capítulo I:

O termo deficiência:

As pessoas com “deficiência” foram massacradas e postas de parte durante muitos séculos, na idade clássica eram consideradas como pessoas possuídas pelos demónios e por espíritos maus chegando a ser vítimas de apedrejamento na idade média e grande parte destas pessoas chegou mesmo a morrer queimada nas chamadas “fogueiras da inquisição”.

Em muitas sociedades as pessoas com deficiência eram privadas de direitos cívicos.

“Em pleno século XIX e princípios do século XX, em países anglo-saxões e escandinavos a esterilização foi usada para impedir a reprodução de todos os indivíduos que se mostrassem incapazes de trabalhar. O regime nazi hitleriano decretou que fossem pura e simplesmente exterminados em nome do absurdo conceito de purificação de raça. Outros países como a Inglaterra de 1547, mandou encerrá-los em “asilos” inumanos onde eram obrigados a vegetar e a mendigar em condições animais.” (2003, Setembro)

Segundo Miranda (2003) existiram 4 fases de desenvolvimento que descrevem a trajetória dos ditos “deficientes”.

A primeira fase corresponde a era pré-cristã na qual deu-se grande destaque à negligência, ou seja, os deficientes eram colocados à margem e não recebiam qualquer tipo de atendimento.

Durante o período feudal, na era cristã o corpo diferente continua sendo relegado o que fazia com que o moralismo católico traduzisse os deficientes como “figuras representativas do pecado”.

A segunda fase começou na Alemanha no século XVIII e expandiu-se para a França.

Nesta altura começam a aparecer as instituições que serviriam de “depósito” para as pessoas consideradas deficientes uma vez que o objectivo principal era a segregação não existindo um interesse no tratamento, cuidado e inserção dessas pessoas na sociedade.

A terceira fase ocorreu no final do século XIX e meados do século XX. Este período foi marcado pela criação de escolas especiais que visavam uma educação diferenciada às pessoas consideradas deficientes.

Durante esta fase o “deficiente” foi integrado nos bancos escolares com o objectivo de educá-lo até que sua capacidade de entendimento se esgote.

Por fim na quarta e última fase os deficientes passam a ser vistos como pessoas com necessidades especiais que deverão ser aceites como as outras surgindo assim o termo “inclusão”.

Isto demonstra que com o passar dos anos deu-se um desenvolvimento das culturas e das mentalidades e começou-se a olhar para estas pessoas de outra forma valorizando-se não só os direitos humanos como também os conceitos de igualdade, de diferença e de justiça social.

Assim sendo surgiram várias declarações, como a dos Direitos do Homem, dos Direitos da Criança, dos Direitos da pessoa com deficiência etc.... que vieram melhorar não só a forma de vida destas pessoas como também a sua aceitação como parte integrante da sociedade.

“É chegada a altura, de substituímos os valores meramente economistas do êxito individual e do rendimento competitivo no trabalho, pelos valores meramente economicistas do êxito individual e do rendimento competitivo no trabalho, pelos valores da cooperação, da entreajuda, da solidariedade e do calor da afectividade.” (Mead, 1970).

“Se até aqui foram os deficientes que precisaram da sociedade, hoje é a sociedade que tem necessidade deles” (UNESCO, 1977:19).

“À uniformidade temos de opor a diversidade; à exclusão temos que opor a participação; ao antagonismo temos que opor a complementaridade; aos conflitos étnicos, o interculturalismo; a segregação, a integração; à lógica do lucro, a lógica da

realização do homem; à exploração, a cooperação; à intolerância, a tolerância; à xenofobia, o respeito pela diferença; a lógica do eu e o outro” (Textos Educação, 2003).

1. O conceito de deficiência:

“A deficiência é uma de entre todas as possibilidades do ser humano, portanto, deve ser considerada, mesmo se as suas causas e consequências se modificam, como um factor natural que nós mostramos e de que falamos do mesmo modo que o fazemos em relação a todas a outras potencialidades humanas” (Unesco, 1977).

Segundo a OMS a deficiência é representada como “qualquer perda ou anormalidade da estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatómica”.

Como tal as pessoas não deverão ser encaradas como deficientes, mas sim como pessoas com necessidades educativas especiais, segundo Bernnan “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.” (Brennan, 1997).

Surge assim, no ano de 1978, um novo conceito em que as pessoas que outrora eram tratadas como deficientes passam a ser vistas como pessoas com necessidades educativas especiais.

Capítulo II:

A educação:

2.1- A importância da educação:

A educação é um dos principais valores para todas as pessoas independentemente da sua raça, credo, cor etc. assumido em todas as declarações de direitos humanos.

“A educação é fulcral no crescimento do indivíduo” (Janeiro, 2005).

Segundo Hummel é importante “Aprender a devir, a criar, a gerir a sua própria formação, a participar no desenvolvimento da comunidade e a tomar decisões económicas, a respeitar a diferença do outro” (1977).

Assim sendo a educação não deverá contemplar apenas alguns achando-se que as pessoas com deficiência nunca serão capazes de aprender, na verdade segundo Faure “todo o ser humano é educável, vem ao mundo com um lote de potencialidades que tanto podem abortar como tomar forma em função das circunstâncias favoráveis ou desfavoráveis onde é chamado a evoluir” (1972).

Como tal a escola deve proporcionar às novas gerações aquilo a que Polakow (1993) chama “um sentido de lugar” sem esquecer que «um lugar é mais do que a soma das suas rotinas, regras, horários, resultados de avaliação (...) um lugar onde as crianças e os jovens sintam que são importantes, não instrumentalmente, porque estão presentes e fazem parte de um número determinado, mas existencialmente, porque se trata de uma paisagem em que elas têm significado e um sentido de pertença» (1993: 159).

Em Portugal, tal como no resto do mundo, a educação é vista como um direito fundamental de todas as pessoas como está bem explícito no 6º artigo da lei de bases do sistema educativo português que refere o seguinte: “o ensino básico é universal, obrigatório e gratuito.”

2.2- A educação para todos:

“A educação tem sentido porque mulheres e homens aprenderam que é aprendendo que se fazem e se refazem, porque mulheres e homens se puderem assumir como seres capazes de saber, de saber que sabem, de saber que não sabem. De saber melhor o que já sabem, de saber o que ainda não sabem”.(Paulo Freire, 2000)

A educação é um direito humano, fundamental e indisponível que deve beneficiar todas as pessoas mesmo que estas tenham algum tipo de deficiência sem que seja discriminada pela sociedade em que está inserida. No dizer de Paulo Freire, não há educação fora das sociedades humanas e não há homem no vazio.

A educação, além de ser um direito, foi sempre um dever natural, segundo Platão “a educação é um dever: o Estado deve obrigar as crianças a instruírem-se, porque pertencem à cidade mais do que aos pais (Compernelle, 1975:99)

A educação deve ser vista como “direito fundamental” do ser humano porque, conforme ensina Canotilho, os direitos fundamentais são direitos dos indivíduos perante o Estado.

Sampaio Dória, à luz da Constituição de 1946, apontava o caminho para a educação de um povo como sendo a “escola da liberdade, só um povo educado com liberdade e para a liberdade é capaz de construir e manter um regime democrático.

A escola formadora do aluno para o exercício da cidadania acolhe e incentiva o espírito crítico do educando.”

Norberto Bobbio, em *A Era dos Direitos*, compara a era da educação inclusiva com a revolução Francesa porque ao mesmo tempo que é exaltada é também execrada.

“Revolução é qualquer grande transformação social e política susceptível de substituir as instituições e relações sociais anteriores e de iniciar novas relações de poder e de autoridade. A educação inclusiva é uma revolução, pois ela implica uma grande transformação dos ambientes educacionais”

Mesmo após séculos de afirmação da educação, ou instrução, como direito humano, as pessoas com deficiência pareciam não estar contempladas com esse direito.

Também Boaventura Santos pronunciou sobre a educação inclusiva ao afirmar que a mesma é “respeitadora das diferenças de concepções alternativas da dignidade humana.”

O tema “Educação Para Todos” surgiu no ano de 1990, na sequência de uma Conferência Mundial que se realizou na Tailândia e que teve como objectivos proporcionar educação básica a todas as crianças e reduzir drasticamente o analfabetismo entre os adultos até ao final da década.

Posteriormente o Fórum Mundial da Educação que decorreu em Dacar, no Senegal, em 2000, veio reafirmar o empenhamento na Educação Para Todos ficando determinado que até 2015 todas as crianças deveriam ter acesso a educação básica gratuita e de boa qualidade tendo, então sido definidos seis objectivos que deverão integrar o programa de educação para todos.

2.3- Os seis objectivos do programa “Educação Para Todos”:

1. Desenvolver e melhorar a protecção e a educação da primeira infância, nomeadamente das crianças mais vulneráveis e desfavorecidas.
2. Proceder para que, até 2015, todas as crianças tenham acesso a um ensino primário obrigatório gratuito e de boa qualidade,
3. Responder às necessidades educativas de todos os jovens e adultos, tendo por objectivo a aquisição de competências necessárias,
4. Melhorar em 50% os níveis de alfabetização dos adultos, até 2015,
5. Eliminar a disparidade do género no acesso à educação primária e secundária até 2005 e instaurar a igualdade nesse domínio em 2015,
6. Melhorar a qualidade da educação.

Capítulo III

Da integração à inclusão – um enquadramento teórico:

As iniciativas tomadas a nível mundial a favor das pessoas portadoras de deficiência, têm contribuído para uma nova abordagem do fenómeno da inclusão, fazendo com que as pessoas portadoras de deficiência passassem de um ambiente de rejeição/exclusão, para o de segregação, de seguida para um ambiente de integração, e mais recentemente para uma sociedade inclusiva e um processo de inclusão.

Passemos então a uma breve análise da perspectiva de diferentes autores, de forma a poder perceber a complexidade desta temática.

Ainscow (1999: 18), por exemplo, apresenta uma “distinção entre os vários momentos e conceitos de inclusão e de assimilação ou integração”. Para este estudioso, “a integração envolve a criação de escolas especializadas que possuem, conforme refere o autor, uma fraca capacidade para integrar um grande número de crianças, pelo que muitas ainda não estão escolarizadas”.

O processo de integração coloca o seu enfoque na criança, e isso implica, segundo Stainback e Stainback “la necesidad de adaptar a los alumnos previamente excluidos a la normalidad existente” (2001:23). Neste sentido, é necessário fazer-se uma categorização dessas crianças, de acordo com o nível e tipo de deficiência que possuem, para que possam ser colocadas em espaços especiais, com professores especialistas e poderem seguir um programa escolar especial, ou seja, receberem uma educação especial e adaptada às suas necessidades.

Neste âmbito, o enfoque é colocado no tipo de deficiência ao invés de ser colocado na própria criança.

O Documento do Conselho Nacional de Educação de Portugal (1999:28), defende que a 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”

Costa (1999:25) vai mais longe ao defender que, “a educação inclusiva pode ser entendida como o direito que todas as crianças têm de frequentarem, independentemente dos problemas ou deficiência que possuam, as escolas da sua zona de residência”, ou seja, “as mesmas escolas para onde iriam se não tivessem qualquer problema ou deficiência (...)”.

Porém, Ainscow (1999: 18) refere que, “o processo de integração aparenta ser a melhor opção para os países pobres e os em vias de desenvolvimento, e aponta duas razões para tal: em primeiro lugar, porque nesses países existe um elevado número de pessoas portadoras de deficiência, e em segundo, por razões de ordem económica, pois uma educação inclusiva pelas exigências que apresenta imporia elevados gastos.” Contudo, o referido autor, não descarta a possibilidade de realização de uma análise dos casos, de acordo com a realidade de cada país.

A consciencialização por parte da comunidade internacional de que “cabe à escola normal proporcionar a todos uma educação de qualidade, sem discriminação de sexo, de raça, credo ou religião”, levou à criação de um novo paradigma da educação especial, onde o centro das atenções deixou de ser a criança e a sua incapacidade ou diferença, para estar centrada na acção educativa e num currículo formal comum.

Neste contexto, passamos a ter uma educação inclusiva, entendida como um processo onde as escolas procuram incluir um maior número de crianças com necessidades educativas especiais “(NEE, terminologia adoptada, a partir da década 70, primeiro nos Estados Unidos e depois na Europa)”, como uma nova postura da escola, que procura satisfazer as necessidades de todos os alunos independentemente das suas dificuldades ou deficiências.

3.1- O que levou à inclusão escolar?

No dia 7 a 10 de Junho Reuniram-se em Salamanca de 1994, mais de 300 participantes, em representação de 92 governos e 25 organizações internacionais, a fim de promover o objectivo da Educação para Todos.

Foram examinadas as mudanças fundamentais de política necessárias para desenvolver a abordagem da educação inclusiva de forma a poder-se capacitar as escolas para atender todas as crianças, sobretudo as que têm necessidades educativas especiais.

A Conferência, organizada pelo Governo de Espanha em cooperação com a UNESCO, congregou altos funcionários da educação, administradores, responsáveis pela política e especialistas, assim como representantes das Nações Unidas e das Organizações Especializadas, outras organizações governamentais internacionais, organizações não governamentais e organismos financiadores e decidiu adoptar a Declaração de Salamanca sobre os Princípios, a Política e as Práticas na área das Necessidades Educativas Especiais que define o seguinte:

1.

“ Nós, delegados à Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, representando noventa e dois países e vinte e cinco organizações internacionais, reunidos aqui em Salamanca, Espanha, de 7 a 10 de Junho de 1994, reafirmamos, por este meio, o nosso compromisso em prol da Educação para Todos, 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, e sancionamos, também por este meio, o Enquadramento da Acção na área das Necessidades Educativas Especiais, de modo a que os governos e as organizações sejam guiados pelo espírito das suas propostas e recomendações.

2.

Acreditamos e proclamamos que:

- 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 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; além disso, proporcionam uma educação adequada à maioria das crianças e promovem a eficiência, numa óptima relação custo - qualidade, de todo o sistema educativo.

3.

Apelamos a todos os governos e incitamo-los a:

- Conceder a maior prioridade, através das medidas de política e através das medidas orçamentais, ao desenvolvimento dos respectivos sistemas educativos, de modo a que possam incluir todas as crianças, independentemente das diferenças ou dificuldades individuais,
- 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,
- Desenvolver projectos demonstrativos e encorajar o intercâmbio com países que têm experiência de escolas inclusivas,
- Estabelecer mecanismos de planeamento, supervisão e avaliação educacional para crianças e adultos com necessidades educativas especiais, de modo descentralizado e participativo.
- 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,
- Investir um maior esforço na identificação e nas estratégias de intervenção precoce, assim como nos aspectos vocacionais da educação inclusiva,

- Garantir que, no contexto duma mudança sistémica, os programas de formação de professores, tanto a nível inicial como em serviço, incluam as respostas às necessidades educativas especiais nas escolas inclusivas.

4.

Também apelamos para a comunidade internacional; apelamos em particular:

- Aos governos com programas cooperativos internacionais e às agências financiadoras internacionais, especialmente os patrocinadores da Conferência Mundial de Educação para Todos, à Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), ao Fundo das Nações Unidas para a Infância, (UNICEF), ao Programa de Desenvolvimento das Nações Unidas (PNUD), e ao Banco Mundial:

- A que sancionem a perspectiva da escolaridade inclusiva e apoiem o desenvolvimento da educação de alunos com necessidades especiais, como parte integrante de todos os programas educativos;

- Às Nações Unidas e às suas agências especializadas, em particular à Organização Internacional do Trabalho (OIT), à Organização Mundial de Saúde (OMS), UNESCO e UNICEF:

- A que fortaleçam a sua cooperação técnica, assim como reforcem a cooperação e trabalho conjunto, tendo em vista um apoio mais eficiente às respostas integradas e abertas às necessidades educativas especiais;

- Às organizações não governamentais envolvidas no planeamento dos países e na organização dos serviços:

- A que fortaleçam a sua colaboração com as entidades oficiais e que intensifiquem o seu crescente envolvimento no planeamento, implementação e avaliação das respostas inclusivas às necessidades educativas especiais;

- À UNESCO, enquanto agência das Nações Unidas para a educação:

- A que assegure que a educação das pessoas com necessidades educativas especiais faça parte de cada discussão relacionada com a educação para todos, realizada nos diferentes fóruns;

- A que mobilize o apoio das organizações relacionadas com o ensino, de forma a promover a formação de professores, tendo em vista as respostas às necessidades educativas especiais;

– A que estimule a comunidade académica a fortalecer a investigação e o trabalho conjunto e a estabelecer centros regionais de informação e de documentação; igualmente, a que seja um ponto de encontro destas actividades e um motor de divulgação dos resultados e do progresso atingido em cada país, no prosseguimento desta Declaração;

– A que mobilize fundos, no âmbito do próximo Plano a Médio Prazo (1996-2000), através da criação dum programa extensivo de apoio à escola inclusiva e de programas comunitários, os quais permitirão o lançamento de projectos-piloto que demonstrem e divulguem novas perspectivas e promovam o desenvolvimento de indicadores relativos às carências no sector das necessidades educativas especiais e aos serviços que a elas respondem.

5.

Finalmente, expressamos o nosso caloroso reconhecimento ao Governo de Espanha e à UNESCO pela organização desta Conferência e solicitamo-los a que empreendam todos os esforços no sentido de levar esta Declaração e o Enquadramento da Acção que a acompanha ao conhecimento da comunidade mundial, especialmente a fóruns tão importantes como a Conferência Mundial para o Desenvolvimento Social (Copenhaga, 1995) e a Conferência

Mundial das Mulheres (Beijin, 1995).”¹

3.4- O que é a inclusão:

O adjectivo ”inclusivo” é usado quando se procura qualidade para todas as pessoas, quer elas tenham ou não deficiência.

A ideia de uma sociedade inclusiva é fundamentada numa filosofia que reconhece e valoriza a diversidade, como característica inerente à constituição de qualquer sociedade.

¹ *Aprovado por aclamação, na cidade de Salamanca, Espanha, no dia, 10 de Junho de 1994.*

Como tal e tendo como horizonte o cenário ético dos Direitos Humanos, deverá haver uma maior necessidade e vontade de garantir o acesso e a participação de todos, a todas as oportunidades, independentemente das peculiaridades de cada indivíduo.

O paradigma da inclusão vem ao longo dos anos, procurando dar uma resposta para a exclusão escolar e propondo acções que garantam o acesso e permanência do aluno com deficiência no ensino regular.

Não podemos esquecer que o princípio democrático da educação para todos só se evidencia nos sistemas educacionais que se especializam em todos os alunos, não apenas em alguns deles, os alunos com deficiência.

Assim sendo, a inclusão deverá ser vista como um ensino de qualidade para todos implicando um esforço de actualização e reestruturação das condições actuais da maioria de nossas escolas de nível básico.

O sucesso da inclusão de alunos com NEE na escola regular decorre das possibilidades de se conseguir progressos significativos desses alunos na escolaridade, por meio da adequação das práticas pedagógicas à diversidade dos aprendizes.

Segundo Kunc (1992): "o princípio fundamental da educação inclusiva é a valorização da diversidade e da comunidade humana. Quando a educação inclusiva é totalmente abraçada, nós abandonamos a ideia de que as crianças devem se tornar normais para contribuir para o mundo".

O marco histórico da inclusão deu-se em Junho de 1994, com a Declaração da Salamanca Espanha, realizado pela UNESCO na Conferência Mundial Sobre Necessidades Educativas Especiais que garante o acesso e qualidade, assinado por 92 países, que tem como princípio fundamental:

"Todos os alunos devem aprender juntos, sempre que possível, independente das dificuldades e diferenças que apresentem".

Tendo em conta tudo isto deveremos partir do pressuposto que uma escola só poderá ser considerada verdadeiramente inclusiva quando esta preposicionar uma educação para todos, não fazendo distinção entre as crianças que a frequentam, não seleccionando nem diferenciando com base em julgamentos precipitados.

Esta escola além de ser uma escola aberta, eficiente, democrática, solidária também deverá estar adaptada a todas as necessidades das crianças quer a nível físico

quer a nível humano, devendo existir uma equipa multidisciplinar pré disposta a trabalhar em prol da criança tornando-a numa criança mais feliz.

3.5- Como classificar a inclusão escolar?

Segundo Booth e Ainscow (2000) a inclusão depende de três dimensões inter-relacionadas, quais sejam: a construção de uma cultura inclusiva, de política inclusiva e de práticas inclusivas.

A dimensão da cultura inclusiva é a possibilidade de criação de uma comunidade escolar segura, acolhedora, colaborativa e estimulante na qual cada sujeito é valorizado. Esses valores devem ser partilhados por toda a comunidade escolar (estudantes, familiares, membros do conselho escolar, professores funcionários e gestores). Uma comunidade acolhedora é a base para a convivência de respeito e valorização das diferenças, implica no desenvolvimento de valores que mobilizam as pessoas a pensarem, viverem e organizarem o espaço da escola, incluindo nele todos os alunos (Sensibilização - Fóruns nas escolas pólos/Pré-seminário).

A dimensão política, de acordo com Booth e Ainscow (2000) assegura que a inclusão seja o centro do desenvolvimento da escola, fomentando todas as acções e as políticas para que melhore a aprendizagem e a participação de todo o alunado. Nesta perspectiva, é importante a implementação de todas as formas de apoio, em uma rede de actividades que melhorem e ampliem a capacidade da escola em responder adequadamente à diversidade de seus alunos. Esses apoios devem ser planeados em função de contemplar a perspectiva do desenvolvimento dos alunos e não apenas as exigências administrativo - burocráticas dos sistemas de ensino, de forma a traduzir-se em mudanças nas condições objectivas, físicas, estruturais e pedagógicas da escola.

A dimensão das práticas educativas reflecte as duas outras instâncias: a da política e a da cultura inclusiva. Tal dimensão “assegura que as actividades de sala de aula e as extra-escolares promovam a participação e o engajamento de todos os alunos. Ela deve considerar que o ensino e os apoios se integram para orquestrar a aprendizagem e superar barreiras nestas aprendizagens, bem como nas dificuldades de participação efectiva de todos os alunos nas práticas pedagógicas” (Figueiredo, 2006).

Os princípios e valores que se desdobram dessa cultura escolar se articulam com as políticas escolares e com as práticas escolares para apoiar a aprendizagem de todos os alunos, notadamente, daqueles que apresentam alguma dificuldade mais significativa.

Portanto, para a construção da escola inclusiva, que respeita e valoriza a diversidade e a diferença como inerente ao humano, são necessários investimentos consistentes no processo de inovação e desenvolvimento da escola e da formação de seus professores (formação inicial e continuada, palestras, debates e socialização de experiências e pesquisas académicas etc.) A reflexão sobre as mudanças necessárias a se efectivar na escola, particularmente, no que diz respeito à prática pedagógica, perpassa o ‘tripé’ sensibilizar, formar e informar os atores do processo, de modo que as experiências de desenvolvimento de uma cultura e de práticas de inclusão junto à escola venham a se ampliar conseqüentemente.

3.6- A Escola inclusiva

"Não podemos esquecer que os alunos com NEE passam parte significativa do seu dia-a-dia nas escolas, se tivermos em conta os princípios que a inclusão pressupõe. E, se assim é, durante esse período crucial do seu desenvolvimento, não só terão de interagir continuamente com professores e colegas, mas também estarão expostos às mais diversas estratégias e métodos de ensino", diz Miranda Correia.

Para que estes alunos possam ter sucesso escolar ele defende ser "necessário criar ambientes educativos seguros e assegurar aprendizagens que se identifiquem com as suas capacidades e necessidades para que um dia venham a atingir um nível de independência, vida de qualidade e produtiva como membros activos da sociedade".

A inclusão escolar de crianças com NEE permanece um tema controverso contudo se actuarmos ao nível da dinâmica de grupo é possível conseguir processos de inclusão eficazes, trabalhando competências que colmatem défices de atenção, dificuldade de compreensão da instrução, da linguagem e problemas ao nível da comunicação, tendo em vista o sucesso escolar.

Como explica Nicole Dias, directora do ABA, Centro de Terapias Comportamentais, “a intervenção começa por ser individual, criando na criança os pré-requisitos e as pré-competências necessárias para funcionar em grupo”. Segue-se a inclusão num pequeno grupo, de um ou dois pares da turma. "Mas para que isto

aconteça é preciso que haja a colaboração dos pais das outras crianças e da escola em geral, no sentido de serem criadas as condições para este processo ser aplicado". Na fase de intervenção seguinte, alarga-se o número de elementos do grupo até seis crianças e faz-se uma simulação da sala de aula.

Nicole Dias não tem dúvidas sobre os benefícios da inclusão de crianças com NEE na escola regular. "Desde que se atenda às suas necessidades específicas, com as devidas adaptações dos currículos e técnicos presentes que possam apoiar os agentes educativos".

Esta inserção "tem de ser feita com muito cuidado e tendo em atenção as necessidades da criança e do grupo", sublinha Nicole Dias. Algo que nem sempre é tido em conta. "Acontece frequentemente que o processo [de inclusão] é feito de forma abrupta, sem que sejam estabelecidos objectivos concretos e depois anda tudo à deriva".

3.7- A exclusão escolar:

Não podemos falar de inclusão sem antes falar de exclusão uma vez que o termo inclusão já trás implícito a ideia de exclusão, pois só é possível incluir alguém que já foi excluído.

A questão dos alunos com necessidades educativas especiais situa-se no campo mais vasto da exclusão escolar.

Esse problema resulta do facto de muitos alunos não conseguirem acompanhar a escola regular de acordo com um padrão que, é, suposto, todos alcançarem.

Sérgio Niza analisa esta questão situando-a num percurso que durou toda a primeira metade do nosso século num texto a que chamou "Da Exclusão à Inclusão na Escola Comum".

Depois de referir a ideia reinante nos liceus napoleónicos, posteriormente adoptada pelos professores do ensino obrigatório, de que "todos os alunos deveriam ser ensinados como um só" e que deu origem, logo na primeira década do século XX, à exclusão das escolas de todos os que se atrasavam no ritmo de aprendizagem e que viriam a constituir as classes de aperfeiçoamento Sérgio Niza afirma que: "Esta designação eufemística do primeiro sistema alternativo de escolaridade provou rapidamente que, tal como na geometria, os sistemas paralelos nunca se encontram. Na

escola tradicional o que marca o ritmo das aprendizagens é o ensino (as lições) do professor.

Os que não acomodam o seu estilo e processo de aprendizagem ao caminho do professor são excluídos desse percurso – são os alunos “atrasados” como então se designavam”.

Esta ideia de que a exclusão se justificava pela incapacidade dos alunos manteve-se durante muito tempo e na realidade ainda se mantém em muitas escolas nos dias de hoje pois a maior parte delas afirma não estar preparadas para receber todo o tipo de alunos principalmente a nível físico.

De acordo com o Professor Raul Enrique Cuore Cuore isto são apenas desculpas para continuar a discriminar as pessoas com NEE pois “O que faz uma Escola ser inclusiva é um bom projecto pedagógico. Ao contrário do que muitos pensam, inclusão é mais do que ter rampas e banheiros adaptados. Envolve um processo de reforma e de reestruturação das Escolas como um todo, com o objectivo de assegurar que todos os alunos possam ter acesso às oportunidades educacionais e sociais oferecidas pela Instituição de Ensino. Isso inclui o currículo corrente, a avaliação, os registos dos alunos.”

3.8- A crítica à escola especial:

No fim dos anos sessenta as críticas à educação especial que há anos vinham a ser formuladas em diversos países acentuaram-se.

Ao mesmo tempo que se tornava mais claro o carácter “anti-democrático de uma educação assente na segregação, ganhava corpo a denúncia de que esta não apresentava as vantagens de que era suposto ser detentora.”

Não havia professores especializados, espaços e equipamento adequados, as populações escolares eram excessivas para os espaços que lhes eram destinados, etc.

Os estudos e as investigações feitas sustentavam que, da frequência desses estabelecimentos, resultavam situações estigmatizantes para as crianças e jovens, privados da indispensável socialização.

Nesta breve referência à evolução da educação especial, relativamente ao nosso país, convém referir uma categorização proposta por peritos da O.C.D.E. que apontam

“um primeiro período caracterizado pela criação de asilos para cegos e para surdos com reduzido financiamento por parte do estado;

Um segundo, já nos anos 60, caracterizado por uma forte intervenção de natureza pública, com preponderância do Ministério dos Assuntos Sociais;

E finalmente, a terceira fase, iniciada nos anos 70, que se caracteriza por uma maior intervenção do Ministério da Educação e pela criação das Divisões dos Ensinos Básico e Secundário.”

3.9- Obstáculos à Educação Inclusiva

“Se queremos tornar a escola mais eficaz, devemos opor-nos aos problemas com continuidade e paciência, renunciar aos efeitos imediatos e ao pensamento mágico, compreender que a reforma da escola não é uma guerra - relâmpago, mas uma longa caminhada” (Azevedo, 2003)

A Declaração de Salamanca pressupõe que os professores têm formação para atendimento a alunos com NEE, de modo a promover o sucesso desses e de outros alunos. Este é o primeiro obstáculo ao modelo de Escola Inclusiva, pois, “pese embora os discursos pedagógicos, a generalidade dos professores não foi preparada, na sua formação inicial e contínua, para lidar com a diferença” (Parecer n.º 9, CNE, 2004, p.14 413) e isso faz com que um grande número de professores não tenha recebido formação que lhe permita identificar e intervir adequadamente com os casos de jovens com NEE. O sucesso das medidas inclusivas depende, fundamentalmente, da capacidade de resposta dos professores ao nível das estratégias, das actividades de ensino do aluno com NEE, dos “conhecimentos básicos e técnicas que lhes permitam compreender as necessidades das crianças e jovens com dificuldades e do processo como estes podem estar integrados em escolas regulares” (Mittler, 1992, cit. por Mesquita e Rodrigues, 1994, p.56), portanto, sem a formação necessária, o conhecimento da “natureza dos seus problemas e as implicações que têm no seu processo educativo, os professores do ensino regular não lhes podem prestar o apoio adequado” (Correia, 1999, p.20).

Correia (1994), defende que:

“Os cursos de formação inicial das Escolas Superiores de Educação do país deverão incluir uma vertente em educação especial constituída por um mínimo de três módulos (por exemplo: Introdução à educação especial; Avaliação e programação em

educação especial; e Adaptações curriculares em educação especial) e, até, um estágio de, pelo menos, um semestre” (citado por Correia, 1999, p.161).

Porém, em Portugal, nos cursos onde existe uma disciplina relacionada com as NEE, esta limita-se, por vezes, ao conhecimento teórico de um determinado número de problemáticas, bem como da legislação e das medidas previstas na mesma para fazer face à Inclusão, ficando muito aquém daquilo que são os propósitos da Educação Inclusiva.

A ausência de formação em NEE por parte dos professores do regular e a formação dos professores especializados cria, algumas vezes, um clima de alheamento por parte dos professores regulares, deixando parecer que todos os casos difíceis são deficiências e estão fora da sua alçada, diminuindo “a sua expectativa e o seu empenhamento em relação a estes alunos, contribuindo para uma menor integração na classe (Ainscow, 1996, cit. por Costa, 1998, p.60). Na verdade, ambos os professores devem ter formação embora diferente; ao professor do regular cabe a responsabilidade de ensinar todas as crianças/jovens e ao professor de apoio/educação especial o papel de consultadoria, “pessoas que podem ajudar o professor a encontrar soluções operacionais para os problemas que surjam na sala de aula” (Porter, 1998, p.41).

Um outro obstáculo presente na Educação Inclusiva é a ausência de equipas multidisciplinares, com a participação de outros técnicos. Esta ausência impossibilita um conhecimento adequado das necessidades e das potencialidades dos alunos com NEE e impede um planeamento rigoroso das medidas e estratégias a implementar, assim como a sua avaliação.

Capítulo IV:

A oferta de educação especial em Portugal:

Em Portugal, nos anos 60, a oferta na área da educação das crianças e jovens deficientes, era muito escassa.

O Ministério da Educação limitava-se a manter as chamadas classes especiais, que havia criado nos anos 40, nas escolas do ensino regular. A Segurança Social completava a oferta existente dispondo, no entanto, de poucas estruturas.

Foi assim, que face à insuficiente resposta das instituições oficiais, se assistiu, nesta década, a um movimento de organização dos pais que está na base da criação de várias instituições sociais e mecanismos de apoio a instituições particulares sem fins lucrativos, no âmbito do Ministério da Segurança Social.

Em geral, estas associações organizaram-se por categorias de deficiência.

Entretanto, com o intuito de ajudar a suportar as elevadas mensalidades de algumas instituições privadas, eram criados subsídios de recuperação de deficientes, que antecederam o Subsídio de Educação Especial que viria a ser instituído em 1980.

Durante a década de 70 e parte dos anos 80, verificou-se uma proliferação de estabelecimentos de educação especial.

Em 1978/79, o número de crianças atendidas nas 132 escolas especiais ultrapassava os 8 000 e, no ensino integrado, existiam 22 equipas de educação especial que atendiam cerca de 1 100 alunos.

Em 1982/83 já existiam 152 estruturas de ensino especial a atender perto de 10 500 alunos e 29 equipas de educação especial que atendiam 3 323 crianças integradas nas escolas regulares.

Mas esta situação evoluiu muito rapidamente.

De 1982/83 a 1995/96 decuplicou-se o número de alunos a nível do atendimento integrado (de cerca de 3 300 para 36 642 alunos) enquanto a frequência das escolas especiais sofreu um aumento de pouco mais de 1 000 alunos.

O crescimento do número de alunos a serem atendidos no ensino integrado foi duas vezes maior que no segregado, o que não impediu que o número de estruturas especiais de iniciativa privada sofresse também um aumento considerável.

Nos dias de hoje a evolução verifica-se que cada vez mais as crianças começam a sair das instituições particulares e a frequentarem as escolas normais juntamente com as outras crianças o que demonstra uma maior aceitação por parte da sociedade.

No entanto continuam a ser contraditórios os números relativos aos alunos com necessidades educativas especiais (NEE) em Portugal.

De acordo com os dados fornecido pelo Ministério da Educação (ME) apenas 1,8% do total de alunos a frequentarem o sistema educativo se inserem nesta classificação.

Contudo, segundo os especialistas fazem existem mais de 8% de alunos a necessitarem de intervenção na área da educação especial, acusando por isso o ME de ter apenas considerado naquela percentagem, os alunos com necessidades educativas especiais permanentes, como as deficiências auditivas, visuais, com multideficiência e com perturbações do espectro do autismo. Deixando, assim, expostos ao insucesso muitos mais alunos carentes de apoio especializado devido a dificuldades de aprendizagem.

Luís de Miranda Correia, autor do Modelo de Atendimento à Diversidade (1995), é uma das vozes mais críticas às políticas educativas dos últimos anos na área da educação especial. Nicole Dias é psicóloga clínica e trabalha segundo o método da análise comportamental aplicada (ABA - Applied Behaviour Analysis) na resolução de patologias comportamentais, cognitivas e emocionais. Na celebração do Dia Internacional das Pessoas Portadoras de Deficiência, urge falar de inclusão social, mas também escolar, de crianças e jovens especiais que nem sempre vêem reconhecidas as suas capacidades.

Repensar a forma como a educação especial tem sido tratada nos últimos quatro anos é "fundamental", diz Luís de Miranda Correia, professor catedrático do Instituto de Estudos da Criança, da Universidade do Minho.

Este investigador faz críticas severas ao Decreto-Lei n.º 3/2008 de 7 de Janeiro, um diploma que apesar de actual “tem gerado muita polémica entre a comunidade escolar pela discriminação da maioria dos alunos com NEE, pelo processo de intervenção que prevê, mas sobretudo pela inadequada utilização da Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF).”

“A CIF foi criada pela Organização Mundial de Saúde para sinalizar problemas do foro físico e está a ser usada para determinar quem são os alunos passíveis de intervenção na área das NEE. Ou seja, para despistar problemas do âmbito educativo. Deixando assim escapar alunos com dificuldades de aprendizagem (DA) e problemas de comportamento”, que, segundo Miranda Correia, constituem cerca de 60% do número total (8%) de alunos com NEE.

“É um facto irrefutável que a maioria dos alunos com NEE se encontram abandonados à sua sorte nas nossas escolas”, diz Miranda Correia, “embora só se possa comprovar [esta realidade] quando o ME resolver fazer estudos de prevalência fidedignos ou os encomendar às universidades”, esclarece o professor. “Se fosse possível passar um questionário aos professores nesta matéria, se eles fossem autênticos nas suas respostas, sem medo de represálias, ou de encobrimento daquilo que nunca perceberam, os resultados seriam assustadores”, conclui.

4.1- O papel do Ministério da Educação:

A acção do Ministério da Educação denota insuficiências e contradições significativas.

Por um lado, o Ministério da Educação, a partir de 1973/74, publicou importantes diplomas legais que anunciavam “a integração e assumiam, pela primeira vez, a educação das crianças e alunos deficientes; por outro lado, a maior parte dos investimentos financeiros do estado, na educação destes alunos, foi dirigida para as estruturas segregadas e não para o desenvolvimento da educação integrada”.

Entretanto, não obstante a Lei de Bases do Sistema Educativo atribuir, explicitamente, ao Ministério da Educação, a responsabilidade de “orientar a política de educação especial, à excepção das CERCIS”, a acção deste ministério, até inícios da década de 90, permaneceu muito reduzida no que se refere às restantes estruturas privadas.

Manteve-se assim, maioritariamente no sector da Segurança Social, o apoio financeiro e a coordenação do encaminhamento de alunos para essas estruturas. Tal facto teve consequências negativas que marcaram a oferta educativa da educação especial até aos nossos dias.

Só nos anos 90, se assiste a um esforço de coordenação de políticas e de medidas organizativas entre os sectores da Educação e da Segurança Social, que invertem as responsabilidades nesta área, muito embora se mantenham problemas estruturais.

4.2- As estruturas de apoio educativo:

Nos finais dos anos 70, conhecemos as primeiras tentativas de organizar os apoios educativos através de uma intervenção junto dos professores e da escola, e não tanto do apoio directo aos alunos.

Isto verifica-se com a criação dos Serviços de Apoio às Dificuldades de Aprendizagem, no âmbito da DGEBS/ME que, por outro lado, assumiam já uma perspectiva “interdisciplinar”, na medida em que integravam psicólogos, para além dos docentes, o que lhes conferia características inovadoras.

Estes serviços foram extintos em 1988, por serem considerados uma sobreposição às Equipas de Educação Especial.

4.3- As equipas de educação especial:

Em 1975/76 foram implementadas as Equipas de Ensino Especial que constituíram a primeira medida prática que veio permitir o apoio a crianças – “inicialmente com deficiências motoras e sensoriais e, mais tarde, com deficiência mental” – que permaneciam integradas nas escolas regulares.

Contudo o seu reconhecimento legal dá-se apenas em 1988, mais de dez anos depois da sua criação.

Estas equipas, que podiam integrar docentes especializados de diversos níveis de ensino, socorriam-se das seguintes modalidades na sua intervenção:

Sala de apoio permanente; núcleos de apoio à deficiência; sala de apoio; apoio dentro da sala de aula e ao professor da classe, técnicos especializados (terapeutas, psicólogos etc.)

A “sala de apoio”, cujo uso foi muito contestado na década de 80, por se traduzir em efeitos negativos a nível da auto-imagem dos alunos, “por representar um empobrecimento da estimulação e da interacção com os colegas, uma limitação das oportunidades educativas e um currículo mais restrito”, parece ter sido, segundo Joaquim Bairrão, o modelo que permaneceu na maioria das escolas.

O número das Equipas de Educação Especial passou de 56 em 1987, para 227 em 1992 e, enquanto em 1987 contavam com 657 docentes, em 1992 o seu número era de 2 519.

Estas equipas, “que prestavam atendimento itinerante aos alunos de uma determinada área geográfica, geralmente de um concelho, funcionaram até 1997”, tendo dado lugar então à estrutura de apoios educativos prevista no Despacho Conjunto 105/97.

4.4- A legislação portuguesa e a perspectiva da integração:

Em Portugal até 1972 os alunos com NEE “eram praticamente excluídos do sistema regular de ensino.”

Nos anos 90 verificaram-se avanços importantes no plano legislativo.

“Só em 1986, com a publicação da Lei de Bases do sistema educativo (LBSE), se começa a assistir a transformações algo profundas na concepção da educação integrada, sendo um dos seus objectivos assegurar às crianças com necessidades educativas específicas, devidas designadamente a deficiência físicas e mentais, condições adequadas ao seu desenvolvimento pleno e pleno aproveitamento das suas capacidades (art.º 7º).”

Estabeleceu-se a obrigatoriedade do cumprimento da escolaridade por todas as crianças, incluindo as portadoras de deficiência, ao nível da escolaridade básica, bem como a gratuidade do ensino.

Responsabilizou-se a escola regular por todos os alunos prevendo, para esse efeito, as respostas educativas a aplicar no interior da escola e as condições para exclusão de uma criança do ensino regular. (Decreto de Lei. nº 35/90 e ao Decreto Legislativo nº 319/91).

Mais recentemente, o Despacho Conjunto nº 105/97 contextualiza os apoios educativos com base no professor colocado num estabelecimento de ensino onde deverá

trabalhar, não com o aluno, mas com a escola, com a turma e com o(s) professor(es) da classe.

A legislação mais recente emanada do M.E., em geral, encontra-se, assim, enformada por princípios integradores, acompanhando, embora tardiamente e com contradições, o movimento de integração.

As diferentes fases de educação especial que foram referidas no enquadramento histórico descrevem, nas suas grandes linhas, o desenvolvimento das estruturas organizacionais para os deficientes, ao longo do tempo em Portugal.

Bairrão sintetiza essa evolução da seguinte forma:

- “1- Da perspectiva assistencial e de protecção à educação;”
- “2- Da iniciativa privada à pública;”
- “3- Da segregação à integração.”

O mesmo autor conclui: “Embora a intervenção pública em Portugal surja mais tardiamente, de uma forma mais lenta e com muito menos recursos, corresponde à evolução das estruturas organizacionais que encontramos na maioria dos países do mundo ocidental.”

Com a implementação do decreto de lei n.º319/91 de 23 de Agosto as escolas passam a dispor de um suporte legal para a organizar o seu funcionamento no que diz respeito ao atendimento de alunos com NEE.

O decreto-lei n.º319 proclama ainda o direito a “uma educação gratuita, igual e de qualidade, para os alunos com NEE, estabelecendo a individualização de intervenções educativas através dos Planos Educativos Individualizados (PEI) e de Programas Educativos (PE) com o objectivo de responder às necessidades educativas desses alunos.” (Luís Miranda, 2008).

Assim sendo, “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 o acesso ao currículo comum através de um conjunto de apoios apropriados às suas capacidades e necessidades.” (Luís Miranda, 2008)

“Sailor (1991), considera que a inclusão apresenta por base conceptual constituída por seis componentes, cuja compreensão é necessária:

1. Todos os alunos devem ser educados nas escolas das suas residências. A Frequência da escola da zona de residência beneficia a criança com NEE, porque promove a sua inclusão social nas actividades da comunidade, permite-lhes conviver e pertencer a um grupo de estudo e desenvolver amizades.
2. A percentagem de alunos com NEE em cada escola/classe deve ser representativa da sua prevalência. Desta forma, as responsabilidades são distribuídas por todos os professores, aumentando a oportunidade de todos os alunos interagirem entre si.
3. As escolas devem reger-se pelo princípio da “rejeição zero”. Nenhum aluno deve ser excluído da escola com base na natureza ou severidade da sua problemática.
4. Os alunos com NEE devem ser educados na escola regular, em ambientes apropriados à sua idade e nível de ensino. Esta componente tem gerado bastante controvérsia, especialmente porque continua a não existir um consenso acerca da eliminação do continuum de serviços educativos, acerca da quantidade de tempo que os alunos com NEE devem passar na classe regular e
5. O ensino cooperativo e a tutoria de pares são métodos de ensino preferenciais. Estes tipos de ensino proporcionam uma grande diversidade de oportunidades de aprendizagem para todos os alunos, incluindo aqueles que apresentam NEE.
6. Os apoios dados pelos serviços de educação especial não são exclusivamente dos alunos com NEE. Podem ser utilizados para beneficiar todos os alunos e professores da escola.

É de salientar que a região Autónoma da Madeira possui um decreto legislativo regional para a educação especial adaptado, que é o **Decreto Legislativo Regional 33/2009/M** que “estabelece o regime jurídico da educação especial, transição para a

² Quadro retirado do livro “inclusão e necessidades educativas especiais” de Luís Miranda pag.16.

vida adulta e reabilitação das pessoas com deficiência ou incapacidade na Região Autónoma da Madeira.

“A grande meta de todas estas acções é reconhecer a inclusão como direito inalienável e universal e estabelecer sinergias capazes de transformar as recomendações em práticas colaborativas, profícuas e efectivas ao nível da educação, habilitação e reabilitação de crianças, jovens e adultos com necessidades especiais, em meios o menos restritivo possível.

O presente diploma é, disso, exemplo e pretende constituir-se em referência orientadora das políticas, acção e visão estratégica da RAM, conducente à missão de assegurar a inclusão de crianças, jovens e adultos com necessidades especiais.

Na Região Autónoma da Madeira, a prestação de serviços ao nível da educação especial tornou -se referência no acompanhamento e até na antecipação da mudança ditada por múltiplos factores evolutivos que os conhecimentos e as experiências nesta área específica foram preconizando, fazendo com que se passasse da homogeneidade à diversidade, da exclusão à integração e da integração à inclusão.”

“Podemos afirmar que a RAM foi pioneira em Portugal ao aclamar no ano de 1982 uma política para a prevenção, reabilitação e integração social dos deficientes, formalizada na aprovação do Decreto Regional n.º 4/82/M, de 1 de Abril, no qual radica toda a política de reabilitação, por unanimidade, na Assembleia Regional da Madeira.”

Artigo 4.º Objectivo da educação especial e de reabilitação:

“A educação especial e de reabilitação tem por objectivo a inclusão educativa e social, o acesso e o sucesso educativo, a autonomia, a estabilidade emocional, bem como a promoção da igualdade de oportunidades, a preparação para o prosseguimento de estudos ou para uma adequada preparação para a vida pós -escolar ou profissional das crianças e dos jovens com necessidades educativas especiais.”

Artigo 5.º Princípios orientadores

“1 — A educação especial e de reabilitação prossegue em permanência, a justiça e a solidariedade social, a não discriminação e o combate à exclusão social, a igualdade de oportunidades no acesso e sucesso educativo, escolar e social, o desenvolvimento e a valorização de todas as capacidades e aptidões das crianças, jovens e adultos e de todo o

seu potencial na promoção da salvaguarda de todas as condições para a sua adequada realização pessoal, pela integração socioeducativa, vivência autónoma, estabilidade emocional e integração na vida adulta.

2 — Estas premissas traduzem -se na valorização e desenvolvimento dos seguintes princípios:

- a) Da educação como direito fundamental;
- b) Da educação inclusiva;
- c) Da não discriminação e da igualdade de oportunidades;
- d) Da adequação;
- e) Da participação dos pais e encarregados de educação;
- f) Da confidencialidade da informação.

3 — Princípio da educação como direito fundamental, os termos da Constituição da República e dos princípios fundamentais que enformam as bases do desenvolvimento da educação e as bases da prevenção, habilitação, reabilitação e participação da pessoa com necessidades educativas especiais ou incapacidade, de acordo com a respectiva legislação de desenvolvimento.

4 — Princípio da educação inclusiva, consagrado na declaração adoptada em Salamanca, a 10 de Junho de 1994, na Conferência Mundial sobre as Necessidades Educativas Especiais. As unidades orgânicas do sistema educativo regional promovem a sua concretização através de formas eficazes de combate à discriminação, servindo todas as crianças e jovens e não as excluindo com base nas suas incapacidades, nas dificuldades de aprendizagem ou nas necessidades educativas específicas, criando comunidades abertas e solidárias, capazes de construir uma sociedade que promova a educação para todos.

5 — Princípio da não discriminação e da igualdade de oportunidades, nos termos da Lei n.º 46/2006, de 28 de Agosto, que proíbe e pune a discriminação em razão da deficiência e da existência de risco agravado de saúde, e das seguintes injunções...

6 — Princípio da adequação, através do qual o sistema de educação regional deve ser planeado e os programas educativos implementados atendendo à diversidade das características e às necessidades das crianças e jovens...

7 — Princípio da participação dos pais e encarregados de educação,

8 — Princípio da confidencialidade da informação, a que estão vinculados os membros da comunidade educativa que a ela tenham acesso...”

No artigo n.º 6 da presente lei define-se que:

“g) «Necessidades educativas especiais» o conjunto de necessidades intrínsecas às crianças e jovens com problemas sensoriais, físicos, intelectuais ou emocionais, ou ainda, com perturbações graves da personalidade ou do comportamento, da fala, da aprendizagem, ou problemas graves de saúde, derivados de factores orgânicos ou ambientais, quando comparados com outros na mesma faixa etária e que são inerentes ao processo individual de aprendizagem e de participação na vivência escolar, familiar e comunitária;”

h) «Dificuldades na aprendizagem» os constrangimentos ao processo de ensino e aprendizagem, de carácter temporário, que podem ser ultrapassados nos termos daquele processo, através de estratégias diferenciadas, implementação de planos de recuperação e de medidas de apoio acrescido, não exigindo, por isso, uma intervenção especializada de educação especial, a não ser sob a forma de consultadoria;

i) «Dificuldades de aprendizagem específicas» a expressão que se refere a um grupo heterogéneo de perturbações, manifestadas por dificuldades significativas na aquisição e uso da compreensão auditiva, linguagem verbal e não verbal, raciocínio ou habilidades matemáticas; estas dificuldades são intrínsecas e presumivelmente devem - se a disfunções do sistema nervoso central que normalmente acompanham o indivíduo ao longo da vida; são consideradas dificuldades de aprendizagem específicas: a dislexia, a disgrafia, discalculia, disortografia, dispraxia, problemas de percepção auditiva, problemas de percepção visual e problemas de memória;

j) «Sobredotação» a manifestação de capacidades acima da média, quando comparado com os pares da mesma faixa etária, experiência e origem social, assumindo níveis elevados de envolvimento na tarefa e níveis elevados de criatividade, aplicados a uma ou várias áreas de performance humana;”³

³ Decreto legislativo regional nº 33/2009/M

São nestas alíneas específicas que reside a diferença entre a lei nacional e a regional visto que a regional contempla crianças com problemáticas muitas vezes de carácter transitório.

Capítulo V:

Objectivos da Educação Inclusiva:

Com base no texto “Passo a Passo para Uma Nova Escola Inclusiva no País Basco” apresento os seguintes objectivos da educação inclusiva:

“1. Procurar atingir uma educação que garanta simultaneamente os princípios da “equidade” e da “qualidade.”

“2. Promover o desenvolvimento de projectos Educativos e Curriculares baseados na inclusão, na equidade e na convivência democrática, envolvendo os professores, os alunos, as famílias e a comunidade social em que a escola se insere.”

“3. Desenvolver uma escola para todos em que o sistema de apoios, sejam eles internos ou externos à escola, aumente a sua competência para uma resposta eficaz à diversidade dos alunos.”

“4. Promover a participação de todos os alunos nas actividades da sala de aula e do âmbito extra-escolar, de modo a que se tenha em conta o conhecimento e a experiência por estes adquiridos fora da escola.”

“5. Potenciar os processos de ensino e de aprendizagem numa perspectiva activa, através da mobilização de todos os recursos da escola e da comunidade assim como as oportunidades oferecidas pelas tecnologias de informação e de comunicação.”

5.1- Vantagens da inclusão:

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, designadamente para os alunos com NEE.

Digo isto por experiência própria pois na altura em que tirei o curso estagiei numa turma onde existia um aluno com paralisia cerebral e pude constatar que ele estava muito bem integrado na turma e que todos os colegas tinham o cuidado de ajudá-lo em tudo o que era necessário.

Quanto à comunidade escolar, para além de ela estabelecer um objectivo comum que é o de proporcionar uma educação igual e de qualidade para todos os alunos, ela facilita, ainda, o diálogo entre educadores/professores do ensino regular e educadores/professores de educação especial, permitindo aos educadores/professores do ensino regular desenvolverem uma maior compreensão sobre os diferentes tipos de NEE e sobre as necessidades dos alunos com NEE e aos educadores/professores de educação especial perceberem melhor os programas curriculares.

Deste diálogo, surgirão, com certeza, melhores planificações educativas para todos os alunos, designadamente para os alunos com NEE, sobretudo quando há necessidade de se proceder a alterações curriculares que exijam estratégias e recursos específicos.

Contudo, ainda há um caminho longo a percorrer, uma vez que no decorrer de todo este processo de implementação de um modelo inclusivo é exigido aos educadores e professores um elevado nível de profissionalismo e de competência no desempenho das suas responsabilidades.

“Os educadores e professores são, muitas vezes, confrontados com dilemas éticos e profissionais, bem como com questões legais e administrativas e, no caso dos educadores e professores de educação especial, convém sublinhar que nem sempre é fácil eles praticarem um ensino altamente individualizado, intensivo e baseado em planificações consistentes” (Hallahan e Kauffman, 1997).

Embora a maioria dos professores acredite no conceito de inclusão, “tem-se verificado que os professores titulares de turma 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” (Scruggs e Mastropieri, 1996, Correia e Martins, 2000).

Por outro lado, muitos professores não sabem como fazer adaptações curriculares, como lidar com algumas necessidades médicas e físicas dos alunos ou como proceder em casos de emergência.

Os resultados de alguns estudos indicam que “os professores titulares de turma relatam que as exigências educativas são maiores quando têm alunos com NEE nas suas classes, pois sentem uma tensão adicional que, para além de diminuir a sua habilidade

para dar atenção às necessidades académicas e sociais dos alunos sem NEE, aumenta a sua frustração e angústia” (Salend, 1998).

Também os estudos de Schaffner e Buswell (1996) indicam que os “professores temem a filosofia de inclusão quando não lhes são disponibilizados recursos humanos e materiais, tempo e formação necessários para a implementarem com sucesso”.

Contudo, de um modo geral, as vantagens parecem suplantar os problemas ainda existentes, uma vez que os professores mencionam que a inclusão lhes proporciona a oportunidade para trabalhar com outros profissionais, aliviando muito do stress associado ao ensino.

Este trabalho de colaboração permite, ainda,” a partilha de estratégias de ensino, uma maior monitorização dos progressos dos alunos, o combate aos problemas de comportamento e o aumento da comunicação com outros profissionais de educação e com os pais” (Salend, 1998).

Ainda segundo Salend (1998), “os professores titulares de turma e os de educação especial, que trabalham em colaboração (em classes inclusivas), apresentam níveis de eficiência e de competência maiores do que aqueles que os colegas que ensinam em classes tradicionais apresentam”.

Num estudo realizado nos estados unidos por Dowing, Eichinger e Williams, sobre os benefícios da inclusão para todos os alunos, constatou-se que os docentes concordavam que, “...O ambiente rico em situações de aprendizagem característico das salas de aula regulares possibilitou aos alunos com profundo retardamento mental a construírem comportamentos socialmente apropriados, a fazerem amizades com as crianças normalmente educadas em classes regulares e a desenvolverem habilidades de participação activa em actividades escolares.”

Este estudo vai de encontro à opinião de Giangreco que afirma que “os professores envolvidos em ambientes inclusivos consideram que a sua vida profissional e pessoal melhora, tendo o trabalho em colaboração tornado o ensino mais estimulante, uma vez que permite a experimentação de várias metodologias e a consciencialização das suas práticas e crenças” (Giangreco, 1997, citado por Salend, 1998).

Ainda, segundo o mesmo autor, os professores consideram que “a oportunidade de trabalhar em conjunto com outros profissionais os ajuda a quebrar o isolamento em que muitos deles vivem e a desenvolver amizades mais duradouras fora da sala de aula.”

Numa palavra, a investigação tem mostrado que os professores que desempenham funções em escolas inclusivas “colaboram e planeiam mais, aprendem novas técnicas uns com os outros, participam num maior número de actividades de formação, demonstram vontade de mudar e utilizam uma diversidade de estratégias para ensinar os alunos com NEE “(Power-deFur e Orelove, 1997).

As vantagens da filosofia inclusiva são também evidentes no que toca à liderança escolar, aos pais e a outros recursos comunitários, uma vez que “os envolve, de uma forma diferenciadamente convergente, para ajudarem os alunos a atingir níveis satisfatórios de sucesso educativo” (Correia e Serrano, 2000).

Cada agente educativo torna-se, assim, “num actor criativo, flexível e animado pelo desejo de participar, de forma colaborativa, na organização das respostas adequadas ao conjunto de necessidades existentes na respectiva população escolar” (Correia, 1997).

Quanto ao aluno com NEE, para além da filosofia da inclusão lhes reconhecer o direito de aprender junto com os seus pares sem NEE proporciona-lhes aprendizagens similares e interacções sociais adequadas, "ela pretende retirar-lhe, também, o estigma da "deficiência", preocupando-se com o seu desenvolvimento global dentro de um espírito de pertença, de participação em todos os aspectos da vida escolar, mas nunca esquecendo a resposta às suas necessidades específicas”.

A filosofia da inclusão também traz vantagens para os alunos sem NEE, uma vez que permite-lhes perceber que todos somos diferentes e, por conseguinte, que as diferenças individuais devem ser respeitadas e aceites.

Desta forma, eles aprendem que cada um de nós, sejam quais forem os nossos atributos, terá sempre algo de valor a dar aos outros.

5.2- Que benefícios a inclusão traz para os alunos e professores?

A escola tem que ser o reflexo da vida do lado de fora e o grande ganho, para todos, é viver a experiência da diferença uma vez que segundo alguns especialistas: “Se os estudantes não passam por isso na infância, mais tarde terão muita dificuldade de vencer os preconceitos.”

“ A inclusão de alunos com NEE na escola regular tem segundo vários autores benefícios evidentes. Segundo Guralnick “ a interação entre colegas em turmas inclusivas oferece oportunidade às crianças para desenvolver e expandir o seu repertório de skills sociais.

“A inclusão possibilita aos que são discriminados pela deficiência, pela classe social ou pela cor que, por direito, ocupem o seu espaço na sociedade. Se isso não ocorrer, essas pessoas serão sempre dependentes e terão uma vida cidadã pela metade.”

Nenhum de nós pode ter um lugar no mundo sem considerar o do outro, valorizando o que ele é e o que ele pode ser.

Além disso, para nós, professores, o maior ganho está em garantir a todos o direito à educação.

Com tal torna-se fundamental promover a investigação no domínio das práticas inclusivas, com o objectivo de “...Conhecer o universo das representações sociais de alunos «normais» relativamente à integração de alunos com NEE” (York e tal; lewis, cit in Viega e tal.2000 p:26)

5.3- A importância de contemplar a colaboração entre os docentes da escola

“Cada escola deve ser uma comunidade, conjuntamente responsável pelo sucesso de cada aluno. É a equipa pedagógica, mais do que o professor individual, que se deve encarregar da educação das crianças com necessidades educativas especiais.” (Artigo 37.º da Declaração de Salamanca, 1994).

Actualmente, impõe-se que, em cada escola, os professores criem orientações internas, tomem decisões, proponham iniciativas e resolvam problemas que não se referem apenas à sua sala de aula, mas em toda a organização escolar. De acordo com a autora Madureira (2003) estes processos terão de ser levados a efeito colectivamente e, para tal, será necessário desenvolver, no corpo docente e com todos os parceiros educativos, uma cultura de aceitação de pontos de vista distintos e de negociação.

Perante a complexidade das problemáticas que existem nas escolas e a diversidade de papéis que são atribuídos ao professor, o trabalho em equipa dentro de uma escola é uma condição e uma necessidade actual para a eficácia desta.

Uma verdadeira cultura de colaboração numa escola tem que ser de forma voluntária escolhida por todos os profissionais. Esta perspectiva colaborativa é essencial no atendimento a alunos com necessidades educativas especiais.

Estudos revelam que a colaboração entre os diversos agentes educativos, pais, professores do ensino regular e do ensino especial, é um dos factores essenciais quer para o desenvolvimento de uma atitude positiva face aos alunos com necessidades educativas especiais nas escolas e nas turmas, quer para os resultados obtidos por esses alunos na escola.

5.4- A importância da amizade na escola inclusiva:

“A amizade continua a ser componente essencial da nova vida. Provavelmente na mesma medida do mundo antigo.” (ALBERONI, 1992, p. 6)

“A amizade se torna um bem, diante dos desprazeres decorrentes da velocidade e intensidade das relações sociais. É bom ter amigos para os negócios, para nossas confissões, para obter ajuda, para expressar identidades, para nos manter vivos. É bom ter um padre, pastor, um terapeuta, um pai-de-santo, um médico, um advogado, um dentista, e eventualmente, encontrar os amigos por meio das relações de trabalho, vizinhança, parentesco, estudos. Recomenda-se que pelo menos se tenha um amigo a quem confiar os segredos, secretos segredos que não foram confiados aos pastores. O amigo ou a amiga preferida é o testemunho da identidade da amizade.” (PASSETI, 2003, p. 38)

Mas será que a amizade nas diferenças, principalmente na relação entre o ser “normal” e o ser “diferente” pode ser possível?

“A criança diferente é primeiro criança e, só depois diferente”.

Como tal, a amizade deverá ser encarada como uma troca, um equilíbrio, o que significa que quem por ventura detenha uma superioridade, seja ela de qual aspecto for, deveria colocar este poder a mais, à disposição de seu amigo.

Alberoni (1992, p. 45) menciona que, “ a amizade é possível porque não se baseia na desigualdade e na necessidade, mas naquilo que se acrescenta à edificação da personalidade do outro.”

“Sem as amizades, é quase impossível as crianças e os adultos despenderem seu tempo aprendendo ou trabalhando. Se nossas escolas e comunidades não puderem

receber e abraçar a diversidade e apoiar as amizades entre seus membros, não haverá inserção. e sem uma sensação de inserção, não é possível considerar questões de nível menos elevado, como aprender ou trabalhar. Finalmente, desenvolver amizades significa viver e aprender junto.

Significa intencionalidade, participação na comunidade e inclusão. Significa enfrentar questões difíceis, frustrantes e muito tristes, e significa desapontamento.” (STRULLY apud STAINBACK; STAINBACK, 1999, p. 170)

A amizade entre as crianças serve para estimular o desenvolvimento de diversas habilidades cognitivas, afectivas e sociais. “As amizades desenvolvidas na infância são a base para os relacionamentos formais, informais e íntimos na idade adulta.” (STAINBACK; STAINBACK, 1999, p. 184)

Assim sendo a amizade é uma aventura, uma exploração de mistérios, uma busca, uma descoberta constante, onde se criam brincadeiras e fantasias.

Como tal, as crianças necessitam umas das outras para dar corpo à exploração do mundo lúdico, para então, compreender o mundo real.

A criança portadora de NEE, não é diferente das outras, pois necessita tanto como qualquer outra criança de desenvolver amizades sadias que promovam as suas compensações, sem que o sentimento de inferioridade interfira de maneira determinante no desenvolvimento da sua personalidade.

De acordo com Strully (apud STAINBACK; STAINBACK, 1999, p. 175), “as escolas, por sua vez, dão pouca atenção aos valores sociais e educacionais da amizade. Mas **são nossas amizades e relacionamentos que nos tornam membros das nossas comunidades**”.

A primeira fase na construção de qualquer amizade é a proximidade física. O contacto diário, a convivência, a troca de olhar, a troca de palavras, a troca de um brinquedo são os primeiros indícios que uma relação de proximidade está ocorrendo.

“Os sentimentos sobre a presença ou sobre o comportamento do outro e os julgamentos daí decorrentes nascem e exprimem-se no mundo da comunicação, neste caso nas interações e inter-relações entre os alunos que compõe a classe.” (VAYER; RONCIN, 1989,p. 91)

Nos dias de hoje é cada vez mais importante fomentar as relações entre as crianças portadoras de NEE e as crianças ditas normais sendo necessário aumentar o contacto entre estas crianças.

Para isto, o ideal seria que todos convivessem em ambientes compartilhados nos quais, as crianças com NEE têm as mesmas oportunidades, contemplando-se o respeito, a solidariedade, a identificação mútua.

“A relação existente entre as crianças é condição fundamental para o desenvolvimento da amizade. Mas isto não define a existência da amizade. Para se desenvolver amizade necessitamos de trocas, de simpatia, interesse mútuo e afinidade.” (ALBERONI, 1992)

De acordo com Alberoni (1992, p. 82), “o amigo é sempre aquele que nos entende, além das aparências, e nos faz justiça. O amigo, enfim, é sempre aquele que nos ajuda a ir, mesmo ao custo de perder-nos, para onde o nosso destino nos chama.”

Segundo STAINBACK “na sociedade contemporânea, uma pessoa saudável e bem cercada pode ser considerada alguém capaz de dar e receber ajuda quando necessário para um crescimento e uma auto-estima contínuos. A habilidade de perceber-se ao mesmo tempo como aquele que ajuda e é ajudado em qualquer amizade é valiosa para a manutenção e o crescimento desse relacionamento. Muito frequentemente, supõe-se que as pessoas com deficiência são capazes de participar dos relacionamentos apenas como atendido, o que é prejudicial para a profundidade e longevidade do relacionamento. É importante perceber que a “ajuda” vem de várias formas e não requer habilidades ou competências específicas. Os alunos com deficiência têm muito a compartilhar e a beneficiar-se do papel de ajudar um colega.” (STAINBACK, 1999, p.193)

5.5- Modalidades de inserção:

Uma das opções de integração escolar denomina-se “mainstreaming”, ou seja, "corrente principal" e seu sentido é análogo a um canal educativo geral, que em seu fluxo vai carregando todo tipo de alunos com ou sem capacidades ou necessidades específicas.

O aluno com deficiência mental ou com dificuldades de aprendizagem, pelo conceito referido, deve ter acesso à educação, por isso a formação que este recebe deverá ser adaptada às suas necessidades específicas.

Existe um leque de possibilidades e de serviços disponíveis aos alunos, que vai da inserção nas classes regulares ao ensino em escolas especiais.

Este processo de integração traduz-se por uma estrutura intitulada “sistema de cascata”, que deve favorecer o “ambiente o menos restritivo possível”, dando oportunidade ao aluno, em todas as etapas da integração, transitar no “sistema”, da classe regular ao ensino especial.

Trata-se de uma concepção de integração parcial, porque a “cascata prevê serviços segregados que não impeçam o alcance dos objectivos da normalização.

De fato, os alunos que se encontram em serviços segregados muito raramente se deslocam para os menos segregados e, raramente, às classes regulares.”

A crítica mais forte ao “sistema de cascata” e às políticas de integração do tipo “mainstreaming” afirma que a “escola oculta o seu insucesso, isolando os alunos e só integrando os que não constituem um desafio à sua competência” (Doré et alii.,1996).

Nas situações de “mainstreaming” nem todos os alunos cabem e os elegíveis para a integração são os que foram avaliados por instrumentos e profissionais supostamente objectivos.

“Este sistema baseia-se na individualização dos programas institucionais, os quais devem, sempre, adaptar-se às necessidades de cada um dos alunos, com deficiência ou não.”

A outra opção de inserção é a “inclusão”, que questiona não só as políticas e a organização da educação especial e regular, como também o conceito de integração – “mainstreaming”.

“A noção de inclusão não é incompatível com a de integração, porém institui a inserção de uma forma mais radical, completa e sistemática”.

Este conceito refere-se à vida social e educativa de que todos os alunos devem ser incluídos nas escolas regulares e não somente colocados na “corrente principal”.

O vocábulo “integração” é abandonado, uma vez que o objectivo é incluir um aluno ou um grupo de alunos que já foram anteriormente excluídos tendo como objectivo primordial incluir todas as crianças no ensino regular, desde o começo.

A inclusão causa uma mudança de perspectiva educacional, uma vez que não se limita a ajudar somente os alunos que apresentam dificuldades na escola, mas apoia a todos: quer sejam professores, alunos, ou pessoal administrativo, de forma a obter sucesso na corrente educativa geral.

“A inclusão propiciou a criação de inúmeras outras maneiras de se realizar a educação de alunos com deficiência mental nos sistemas de ensino regular”, como as "escolas heterogéneas " (Falvey et alii., 1989), as "escolas acolhedoras" (Purkey et Novak, 1984), os "currículos centrados na comunidade" (Peterson et alii.,1992).

5.6- A Importância da Flexibilidade Curricular

A noção de flexibilidade curricular foi introduzida recentemente no sistema educativo português. Segundo Isabel Madureira (2003) para uma melhor compreensão deste conceito devemos ter em conta a própria noção de currículo. Numa interpretação mais ampla, o currículo é o conjunto de acções levadas a efeito pela escola para desenvolver a aprendizagem dos alunos, englobando, assim, o conjunto de experiências programadas pela escola e o conjunto de experiências vivenciadas pelos alunos, sob a orientação da mesma. Nesta interpretação, predominam duas dimensões: os objectivos e as intenções, ou seja, aquilo que se pretende que o aluno atinja (resultados) e aquilo que o aluno vivencia no percurso para alcançar os resultados pretendidos, ou seja, as interacções, processos e actividades desenvolvidas pelos alunos.

Durante muito tempo prevaleceu nas escolas o desenvolvimento de um modelo curricular fechado centrado nos resultados, evidenciando um desajuste entre os objectivos que se pretendia atingir e os objectivos efectivamente alcançados e, como consequência, um acentuado número de alunos com insucesso escolar.

Com o decorrer dos tempos e através da literatura especializada e experiências desenvolvidas noutros países, os professores e as escolas vieram a confirmar a necessidade de um tipo de currículo diferente.

Surge, assim o conceito de currículo aberto que compreende a aplicação flexível de um programa nacional, de modo a que este possa ser adequado aos vários contextos a que se aplica. Este subentende uma definição e delimitação clara das aprendizagens pretendidas para cada ciclo e a flexibilização curricular só é praticável num panorama

de referências preciso, determinado em função das aprendizagens consideradas socialmente essenciais.

Um currículo aberto permite organizar de forma flexível a estrutura e sequencialização das aprendizagens, bem como os processos de ensino a desenvolver para atingir as aprendizagens. Trata-se de abandonar o modelo curricular centrado nos resultados e adoptar modelos curriculares centrados no processo e na situação, ou seja, com características acentuadamente contextuais.

Assim, a escola, vista como uma organização social com características próprias, adquiriu um novo papel: na determinação de uma política educativa própria, organizando e promovendo os seus próprios projectos educativos; na decisão e gestão curriculares, desenvolvendo propostas curriculares de acordo com as necessidades e problemas específicos de cada contexto escolar, tendo como referência a proposta curricular nacional.

Desta forma, o Projecto Curricular da Escola (PCE) será um dos elementos fundamentais para fomentar a autonomia pedagógica e organizativa das escolas, assim como para favorecer e estimular o trabalho em equipa dos professores. Deverá ser um projecto que assuma as diferenças dos alunos e permita as adaptações curriculares necessárias.

Tendo em conta o PCE, cabe ao professor elaborar um Projecto Curricular de Turma, decidindo as prioridades da sua abordagem aos conteúdos de ensino, a organização da sequência de actividades e os materiais de apoio a produzir e operacionalizando os processos de trabalho a utilizar com cada turma, nomeadamente os critérios de diferenciação a adoptar face aos alunos.

5.7- A importância da formação:

“Deveremos apostar numa formação em exercício que responda flexível e seriamente às condições de actuação dos docentes que se responsabilizem pela educação de qualquer criança em geral e da criança com necessidades educativas especiais em particular. (Estrela.A,1989)”

“A formação não se define, constrói-se passo a passo, num processo lento e muitas vezes alheia à vontade de quem ensina.

Formação seria assim como um livro feito de muitas folhas, cada uma relatando uma experiência vivida, posteriormente conscientizada para ser introduzida no computador que existe em cada um de nós. (Maria Brandão, 1991)”

Ao criar uma escola para todos o ministério da educação deverá, antes de mais preparar todas as pessoas que vão trabalhar com essas crianças oferecendo-lhes formação específica em N.E.E para que estas se sintam preparadas para responder da melhor forma possível às diferentes problemáticas que poderão encontrar.

“...todas as escolas se devem preocupar com a formação do seu pessoal de acordo com os objectivos educacionais traçados. No caso da inserção de alunos com NEE no seu seio, esta formação torna-se praticamente obrigatória...”

Pelo menos os educadores, os professores e os auxiliares/assistentes de acção educativa necessitam de formação específica que lhes permita perceber minimamente as problemáticas que os seus alunos apresentam, que tipos de estratégias devem ser consideradas para lhes dar resposta e que papel deve desempenhar as novas tecnologias nestes contextos. (Luís Correia, 2008)

“No passado recente tem sido constantemente ventilada a emergente necessidade de formação de professores e educadores em geral e em particular daqueles que exercem suas funções no chamado ensino “especial. (Jorge Silva, 1991)”

“O recurso principal para o programa de integração passa pela formação e expectativas dos professores/educadores e pessoal auxiliar. (Hegarty e Pocklington, 1981)”

“Requere-se particularmente da parte do professor/educador a compreensão da filosofia da integração e suas implicações práticas, a qual tem tido uma visão demasiado simplista. (Gulifor, 1984)”

Todos os professores/educadores deverão ser formados para ensinar e trabalhar com crianças diferentes “Os cursos regulares de formação de educadores de infância e de professores dos ensinos básico e secundário devem incluir preparação inicial no campo da educação especial. Artigo 15º do Decreto de Lei 344/89”.

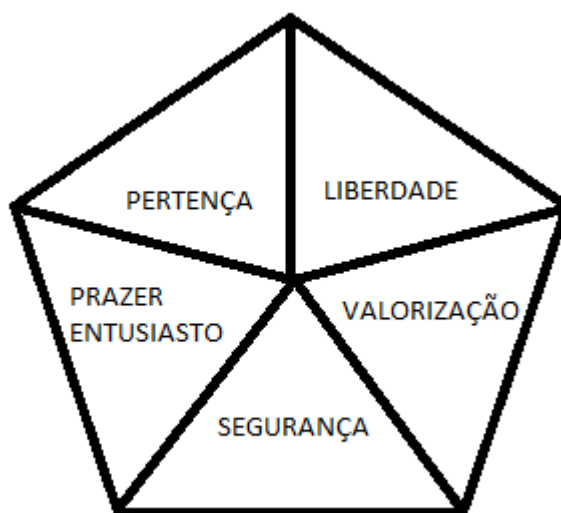
Segundo Hunter (1999), “preparar convenientemente os profissionais para estas novas funções e responsabilidades exige a implementação de um modelo de formação contínua, consistente, planificado e seleccionado de acordo com a filosofia comum

definida pela e para a escola. A formação contínua deve ser planeada cuidadosamente e ter por base uma avaliação das necessidades dos profissionais envolvidos.”

“A formação permanente é hoje uma necessidade geral das sociedades modernas. O ritmo de desenvolvimento das ciências e das técnicas, originando uma rápida mutação das condições socioeconómicas, exige ao homem do nosso tempo uma constante actualização do saber e do saber -fazer, além de uma atitude de disponibilidade e de adaptação às situações novas. (Maria Estrela; Albano Estrela; 1997)”

5.8- Algumas estratégias que poderão ser utilizadas em salas de aula inclusivas:

- Criar um ambiente de interações positivas; “Lang e Berberich (1995), sugerem que a sala de aula deve ser um lugar onde as necessidades humanas básicas devem ser tidas em consideração (figura1).



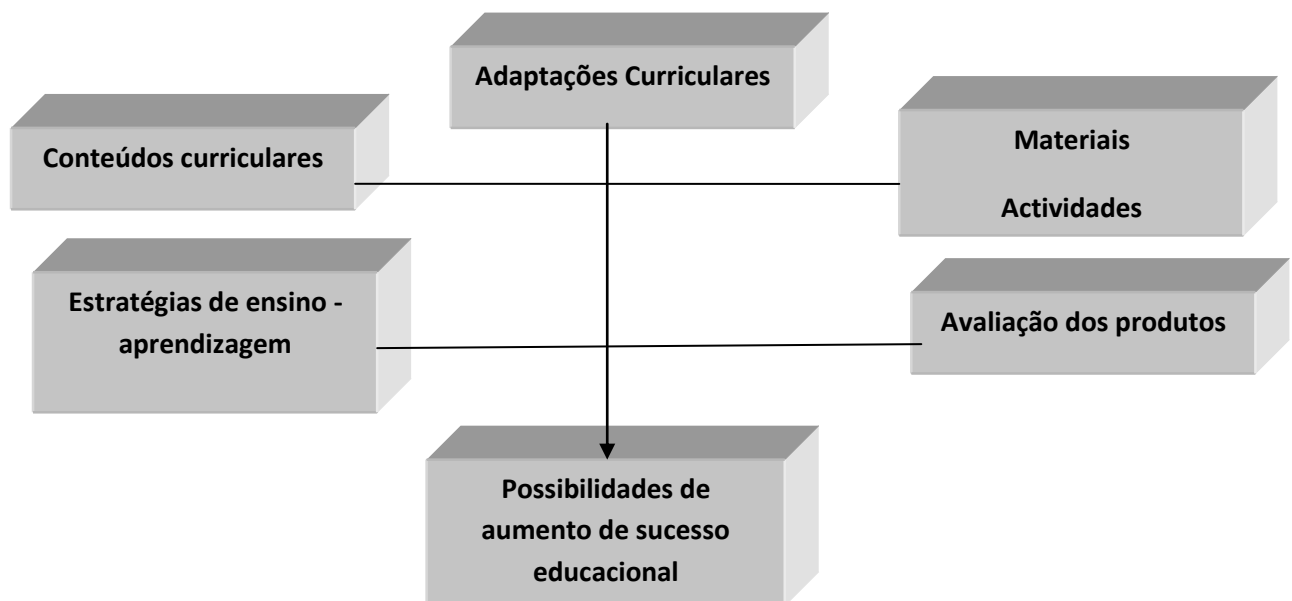
- Sensibilizar as crianças sem NEE para a inclusão; “Os professores desempenham um papel crucial no que diz respeito à inserção física, académica e social dos alunos com NEE na classe regular. (Luís Miranda 2008)” Como tal cabe ao professor através de diálogos e simulações das diferentes problemáticas, fornecer conhecimento acerca das diferenças

específicas dos colegas com NEE, fomentando a interação entre todas as crianças.

- Implementar práticas educativas flexíveis, “As práticas prescritas pelo modelo inclusivo têm como principal objectivo proporcionar a todos os alunos um ensino de qualidade, dinâmico e útil.

Ensinar, tendo em atenção as necessidades, os interesses, as características e os estilos de aprendizagem dos alunos, requer a utilização de práticas educativas flexíveis e nunca abordagens rotineiras, pouco diversificadas e iguais para todos os alunos” (Wood,2002;Correia,2003)

- Formar grupos de cooperação que visem a inter-ajuda entre colegas.
- Utilizar, sempre que possível, tecnologias de informação e de comunicação; “cada vez mais as tecnologias de informação e de comunicação (TIC) são usadas na educação de alunos com NEE, melhorando a sua qualidade de vida.” (Luís de Miranda,2002)
- Ajustar e adaptar o currículo de acordo com as diferentes especificidades das crianças. (figura 2)*⁴



⁴ Modelo de adaptações curriculares, traduzido e adaptado de Marker e Nielsen(1996)) e Dowdy e tal.(1998; citado por Luís Miranda.

Capítulo VI

O papel da Família:

6.1- A Família e a escola:

O papel dos pais/encarregados de educação revela-se essencial no acompanhamento do percurso escolar dos seus educandos, principalmente quando os filhos têm necessidades educativas especiais.

Como refere o psicólogo Eduardo Sá “As crianças deveriam vir todas com manual de instruções”.

Se para uma família com um filho dito normal já é complicado saber como lidar com o choro constante, as doenças, as birras etc. Imaginem o que não é para os pais de crianças “especiais”?

“O nascimento de uma criança causa em qualquer família mudanças estruturais no seu núcleo às quais se terá de adaptar. De igual modo, o nascimento de mais crianças altera a dinâmica da relação familiar bem como as suas exigências e responsabilidades sociais e económicas. A existência de uma criança com NEE no seio de uma família vem agravar essas mudanças (Creekmore, 1988).”

“De acordo com Allen(1992), as fontes de stress que essas famílias poderão vivenciam poderão ser:

- Tratamentos médicos excessivamente caros e dolorosos;
- Agravamento das despesas e complicações financeiras;
- Crises de desânimo ou de preocupação excessiva;
- Problemas de transporte, de encontrar alguém que tome conta dos seus filhos, e de dispensa no emprego;” entre muitos outros

Como tal temos de convir que estes pais precisam de um maior de apoio, de respostas para as problemáticas dos filhos e muitas vezes até de apoio psicológico cabendo a sociedade ajudar estes pais e aceitar estas crianças como todas as outras.

Todos nós sabemos que cabe aos pais inculcar alguns princípios fundamentais tais como: o empenho, a participação activa, o respeito pelas normas e valores da escola e da sociedade.

A consecução destes objectivos implica que os pais conheçam o sistema de ensino em que os filhos são educados, competindo à escola proporcionar formação neste domínio.

A educação para todos, inclusiva, não pode ser reduzida a uma mera questão técnica, e não é um assunto restrito aos profissionais de educação.

Na verdade a importância da família tem vindo a evoluir ao longo das décadas, Simeonsson e Bailey salientam que esta evolução ocorreu em quatro fases diferentes.

“A primeira fase “ocorreu nos anos 50, nesta altura os pais tinham um papel passivo, cabendo a responsabilidade em termos educacionais e terapêuticos dos seus filhos quase inteiramente aos profissionais.”

“A segunda fase, com início nos anos 70, surge devido à consciencialização, quer por parte dos profissionais, quer por parte dos pais, da necessidade de uma participação mais activa destes nos programas educativos dos seus filhos.”

“A terceira etapa vê os pais como co-terapeutas e co-tutores dos seus filhos, isto é, eles próprios poderão continuar o trabalho dos profissionais, surgindo a necessidade de alargar a formação aos pais.”

A quarta e última fase surge nos anos 80, altura em que o “progressivo envolvimento dos pais culmina com aquilo que actualmente se denomina por práticas centradas na família e que surgem através de programas de intervenção precoce, preconizados na lei pública Americana 99-457, de 1986.”

Esta lei requer que “as escolas: 1- envolvam os pais em todas as decisões que se refiram à educação dos seus filhos; 2- Informem os pais de todos os aspectos que estejam relacionados com o problema do seu filho; 3- Facilitem informação acerca dos direitos dos pais e do seu filho; 4- Capacitem os pais para que estes possam reclamar em tribunal caso situações de desacordo com profissionais da escola não tenham sido resolvidas.”

O envolvimento e contributos das famílias e da comunidade são decisivos, nomeadamente, nos planos da participação activa das famílias, da colaboração escola - família e no estabelecimento de relações de confiança mútuas e recíprocas.

“A família constitui o alicerce da sociedade e, assim, é um dos principais contextos de desenvolvimento da criança e, apesar da existência do debate em torno do seu papel actual e da sua composição, a família mantém-se como elemento chave na vida e no desenvolvimento da criança. Deste modo, a Escola deverá sempre envolver a família nas decisões mais importantes respeitantes às crianças, quer sejam crianças com um desenvolvimento normal quer sejam crianças com NEE.” (Luís de Miranda, 2008)

Apoiar as famílias na construção e desenvolvimento das suas próprias competências e autonomias, é algo de extremamente importante, pois sabe-se que a redução do “stress” das famílias está fortemente ligado à melhoria da qualidade das interacções no contexto familiar e é factor essencial ao sucesso educativo.

Neste contexto, não podemos igualmente esquecer que as famílias de grupos minoritários, excluídos ou marginalizados, experimentam, elas próprias, a discriminação, quer por parte da escola quer por parte da comunidade em geral.

Importa pois apoiar:

A educação parental.

A participação dos pais nos processos de decisão.

A partilha de conhecimentos e experiências em relação aos filhos.

A dinamização de redes de suporte família-a-família.

O reforço da aprendizagem em contextos naturais.

Os processos de matrícula e frequência, nomeadamente nas situações de transição de níveis de ensino e de encaminhamento para outros serviços.

Além de apoiar os pais também não se pode esquecer que, é fulcral, dar formação a todos os agentes educativos para que estes possam adaptar as estratégias às diferentes problemáticas das crianças.

Assim sendo deveremos criar apoios e fornecer diferentes suportes para o trabalho dos professores, baseados nas necessidades dos alunos que frequentam a Escola.

Este apoio passa não só pela criação de materiais de trabalho que permitem uma abordagem de conceitos de forma mais diversificada, facultando a todos os alunos a

possibilidade de atingir os objectivos propostos, não tendo que o fazer todos pelo mesmo caminho, pois nenhuma criança é igual a outra mesmo quando estas não têm quaisquer necessidades especiais.

É importante que estas crianças tenham apoio sempre que necessário, em contexto de sala de aula, do professor de Educação Especial, que colabora, dá assistência e orienta o professor da turma. Não é o aluno que sai, é o professor que vem e apoia no contexto da turma em que o aluno está inserido.

É aqui que surge a maior parte dos obstáculos uma vez que muitos professores recusam a presença do professor especializado na sua sala de aula, tentando sempre incentivar o mesmo a levar o aluno para fora da sala.

Também deverão ser sugeridas ou implementadas novas estratégias de aprendizagem, baseadas no reconhecimento uma vez que os estudantes, tal como já foi referido, têm capacidades ou habilidades de aprendizagem diferentes, diferentes talentos e interesses.

Os professores deverão, por isso, utilizar estratégias e realizar planos que permitam incluir a diversidade dos alunos.

Aos professores deverá ser dada formação para aquilo que se denomina “Multi-level instruction”, o que nem sempre acontece.

Muitas vezes o professor depara-se com situações às quais não consegue responder.

O método de avaliação também deverá ser adaptado, o professor deverá considerar que não existe uma única forma para avaliar as aprendizagens, nem que todos os alunos têm que ser avaliados do mesmo modo e com os mesmos instrumentos.

A escrita, tem sido até agora, o instrumento em que se baseia toda a avaliação. Não é, segundo esta perspectiva, necessário que o seja, a avaliação dos conteúdos/conceitos determinados podem ser avaliados pela realização de portfolio, por projecções, trabalhos, etc.

PARTE II

ESTUDO EMPÍRICO:

Capitulo VII

Definição de prioridades e motivações:

Este trabalho tem por objectivo, através da investigação, demonstrar o grau de satisfação dos docentes que trabalham numa escola inclusiva.

7.1- Mas, o que é investigar?

● Para Minayo (1993, p. 23) a investigação é uma “actividade básica das ciências na sua indagação e descoberta da realidade. É uma atitude e uma prática teórica de constante busca que define um processo intrinsecamente inacabado e permanente. É uma actividade de aproximação sucessiva da realidade que nunca se esgota, fazendo uma combinação particular entre teoria e dados”

● Para Gil (1999, p. 42) a investigação tem um carácter pragmático, é um “processo formal e sistemático de desenvolvimento do método científico. O objectivo fundamental da investigação é descobrir respostas para problemas mediante o emprego de procedimentos científicos”.

7.2- O porque de ter escolhido esta escola?

No ano lectivo (2008/2009) começou a funcionar na mesma uma unidade especializada, situada num bloco externo à escola.

Nesta altura as crianças não tinham todas as condições desejadas uma vez que para ir à casa de banho tinham de usar o elevador, o que prejudicava o bom funcionamento da unidade.

No início deste ano lectivo (2010/2011) esta unidade foi transferida para uma sala dentro da escola, a qual dispõe de todas as condições necessárias para as crianças com diferentes necessidades educativas especiais.

A sala dispõe de jogos didácticos, quadros, e materiais próprios para as diferentes problemáticas (como por exemplo: o cantinho TEACCH).

Além dos meios materiais dispõem de professores/educadores especializados, técnicos e auxiliares.

Os alunos da unidade apresentam diferentes problemáticas, tais como: paralisia cerebral, autismo, multi-deficiência, paralisia motora, etc. que frequentam a sala de aula e as actividades por períodos pequenos de tempo sempre acompanhados por docentes especializados, demonstrando, assim, que é possível haver inserção.

Além destas problemáticas mais acentuadas existem crianças com outras problemáticas que frequentam a escola normalmente, tendo o apoio de professores/educadores especializados.

Contudo a inclusão coloca inúmeros questionamentos aos professores e pais dos alunos com NEE.

Por isso este trabalho procura avaliar a realidade e as controvertidas posições e opiniões sobre a inclusão.

Capítulo VIII

Contextualização do projecto:

8- Caracterização do contexto educativo:

8.1- Breve história da Ilha da Madeira, região autónoma da qual está inserida a escola objecto de estudo.

Há trinta e cinco milhões de anos uma erupção vulcânica, fez nascer uma ilha no Oceano Atlântico. Da lava ergueram-se espectaculares montanhas cobertas de densa floresta e luxuriante vegetação. Perante este cenário deslumbrante os descobridores não tiveram dificuldade em escolher o seu nome, Ilha da Madeira.

Foi em 1419, a mando do Glorioso Infante D. Henrique "O Navegador", o Arquipélago da Madeira, que já era citado em 1350 no Libro del Conoscimento e representado em mapas italianos e catalães do século XIV, foi redescoberto por João Gonçalves Zarco e Tristão Vaz Teixeira, com o fim de suprir as crónicas deficiências do Reino em cereais e também para que servisse de apoio à expansão marítima de Portugal.

Assim, desde o século XV, a Madeira desempenhou um importante papel nas grandes descobertas portuguesas, tornando-se também famosa nas ricas rotas comerciais que ligavam o porto do Funchal a todo o Mundo Atlântico.

Foi também na Madeira e no Porto Santo que o mercador Cristóvão Colombo aprofundou os conhecimentos da arte de navegar e planeou a sua célebre viagem para a América.

Após o Arquipélago ser dividido pelas capitánias do Funchal, de Machico e do Porto Santo, iniciou-se em 1425 o povoamento organizado e durante algumas dezenas de anos a produção cerealífera foi um factor de riqueza e crescimento, chegando os madeirenses a explorar 150 grandes fazendas, que produziam mais de 3.000 moios de trigo, na sua maior parte exportado para o continente e para as feitorias portuguesas do litoral Sacariano e Guineense.

Todavia, a partir dos últimos decénios do século XV, a Coroa e os dirigentes insulares passaram a dedicar-se, predominantemente, ao cultivo da cana-de-açúcar e à exportação do "ouro branco" para toda a Europa; sendo utilizados escravos nos trabalhos dos canaviais e engenhos, trazidos das feitorias portuguesas de África.

O primeiro engenho mecânico movido a água foi inventado pelo madeirense Diogo de Teives, o que determinou um forte aumento da produção, que em 1506 chegou a atingir as 230.000 arrobas anuais.

Este ciclo do esplendor açucareiro foi a época de maior desenvolvimento económico e cultural da Madeira, que se tornou conhecida em todo o Mundo civilizado.

Ainda hoje os nossos museus guardam abundantes e preciosas obras artísticas desse período e os madeirenses orgulham-se do Museu de Arte Sacra do Funchal possuir uma das mais representativas colecções mundiais de pinturas flamengas, provenientes de Bruges, Antuérpia e Malines.

Também ainda restam notáveis testemunhos arquitectónicos, tais como a Sé do Funchal a Igreja e o convento de Santa Clara, as Igrejas da Calheta, de Santa Cruz e de Machico, as capelas dos Reis Magos, da Encarnação e do Corpo Santo, bem como alguns vestígios da Alfândega Velha e janelas manuelinas guardados no Museu da Quinta dos Cruzes.

Assim, durante grande parte do século XVII, o Arquipélago da Madeira sofreu uma crise económica e social, muito embora o porto do Funchal mantivesse o tráfego comercial para África, América Índia e também tivesse importância a exportação de doçarias e da famosa casquinha feita a partir do limão, da cidra e doutros frutos cristalizados numa calda de açúcar.

Porém, a partir dos últimos decénios do século XVI, a exportação do açúcar sofreu forte recessão, determinada pela quebra da produtividade dos solos, pelas doenças que contaminaram os canaviais e sobretudo pela baixa dos preços resultantes da concorrência do açúcar produzido no Brasil, onde os madeirenses tinham introduzido as técnicas e até mão-de-obra especializada.

Em 1580 Portugal e a Madeira ficaram sobre o domínio de Castela. Todavia em 1640 foi restaurada a independência, seguida do casamento da nossa Infante D. Catarina de Bragança com Carlos II da Inglaterra.

Foram então outorgados diversos contratos com os britânicos que favoreceram a exportação dos Vinhos Madeira para Inglaterra, Índias Ocidentais e colónias inglesas da América; e a partir dos últimos decénios do Século XVII, a Madeira conheceu outro período de crescimento económico e cultural, sendo que o seu excelente vinho voltou a tornar a Ilha famosa em todo o Mundo.

Rapidamente a produção alcançou as 45.000 pipas, das quais eram exportadas uma média de 30.000 pipas anuais.

Esta prosperidade do chamado ciclo da vinha, reflectiu-se também nas Artes e na Arquitectura.

Construíram-se as típicas residências dos séculos XVII e XVIII, com os seus "óculos de cantaria", varandas de ferro forjado, torre, mirantes, balcões e o lagar cocho no rés-do-chão; das quais ainda hoje abundam belos exemplares nas ruas dos Ferreiros, Bispo, Santa Maria e ainda nalgumas quintas dos subúrbios do Funchal.

Ao mesmo tempo nas Igrejas, Capelas e Solares, assistiu-se à afirmação do gosto barroco e da talha dourada, sobre o gosto flamengo e o mudejarismo, de que escolhemos como exemplo a Igreja de S. Pedro e a fascinante Igreja do Colégio edificadas no Funchal.

Todavia, a partir dos primeiros anos do Século XIX, o Arquipélago da Madeira voltou a conhecer outra recessão económica, em virtude do fim das guerras napoleónicas e a consequente restauração da paz na Europa, tendo-se modificado os hábitos de muitos consumidores ingleses, que passaram a preferir os vinhos do Porto;

Com a vitória dos ideais liberais contra o absolutismo, as novas autoridades madeirenses realizaram reformas económicas para lutar contra a crise e encetaram a construção das maravilhosas levadas do Rabaçal, do Juncal, do Furado e da Feijã dos Vinháticos.

Com esse aumento do regadio, cresceu a produção de cereais e de outros produtos alimentares e os madeirenses voltaram a desenvolver plantações de canaviais e a incrementar a exportação do açúcar e da banana.

Ao mesmo tempo foi-se desenvolvendo a produção e exportação dos célebres bordados madeirenses e dos típicos móveis e cestos de vimes.

Finalmente a indústria do Turismo também cresceu bastante, inicialmente através do Turismo Terapêutico. De facto, a partir de meados do Século XIX, uma série

de médicos ingleses e alemães, recomendaram a amenidade do clima madeirense, como um possível remédio para as doenças pulmonares e muitas pessoas procuravam o Arquipélago da Madeira.

Depois e já no nosso Século, com a construção do aeroporto, com o aumento do porto de abrigo e com a construção de estradas ligando todas as regiões da Madeira, desenvolveu-se o Turismo Industrial e hoje a Madeira é conhecida em todo o mundo pela diversidade das suas espantosas belezas naturais, pelo magnífico clima e sobretudo pela excelente qualidade dos serviços turísticos e da simpatia da sua população.

8.2- A Cidade de Machico

A cidade de Machico (cabeça e assento deste Capitão primeiro Tristão) ainda que seja pequena é muito bem assentada, alegre, de muitas hortas, e pomares, situada no meio de uma Ribeira tão fresca como soberba" Jerónimo Dias Leite, século XVI .

Em Julho de 1419 João Gonçalves Zarco e Tristão "das ilhas" desembarcaram na formosa praia de Machico. Dava-se, assim, início à gloriosa epopeia dos descobrimentos portugueses. Aqui, foi celebrado a primeira missa na Madeira, por padres franciscanos, no dia da visitação de Santa Isabel (2 de Julho) que acompanharam a expedição, como agradecimento e gozijo da descoberta.

Muitas hipóteses se têm levantado acerca da origem do nome de Machico. A mais conhecida, e não menos polémica, reside na lenda romântica dos malogrados amantes ingleses Robert Machim e Ana d'Arfet. O nome desta localidade parece que advém da corruptela da palavra Machim.

A 8 de Maio de 1440 o infante D. Henrique doa a Tristão Vaz e seus descendentes a Capitania de Machico (que se estendia desde a Ponta da Oliveira, no Caniço, até à Ponta de S. Lourenço e desta até à Ponta do Tristão, no Porto Moniz). Machico torna-se, assim, a primeira sede de capitania do arquipélago da Madeira.

Ainda no século XV, aproveitando a abundante água e o excelente clima, por toda a capitania desenvolve-se a produção de cana-de-açúcar. Aparecem os primeiros engenhos que transformam esta cana em "pães de açúcar" que são exportados para toda a Europa. Embora a capitania não reunisse as melhores terras para o cultivo da cana-de-açúcar (em 1494 fornecia um quinto da produção regional) foi na antiga vila, segundo o cónego da Sé Jerónimo Dias Leite, que se ensaiou o fabrico de açúcar: "(...) o primeiro

açúcar que se vendeu nesta ilha da Madeira foi na vila de Machico donde se começou a fazer e recolheram treze arrobas dele que se vendeu cada arroba a cinco cruzados (...)"

Machico cresce economicamente graças ao lucrativo comércio. Algumas famílias machiquenses tornam-se socialmente poderosas, entre as quais, a família dos Capitães -Donatários. E é esta importante família que vai erigir a Igreja Matriz de Machico, em finais do século XV, tendo como orago a Nossa Senhora da Conceição.

O povoado de Machico, tornado vila por certo de criação simultânea com a do Funchal (segunda metade do século XV), cresceu junto à ribeira protegido pela encosta, ao longo do vale. A vila, compreendia em meados do século XVI, dois pólos centrais. Do lado direito da ribeira, o bairro da vila com os principais edifícios públicos (Câmara, Alfândega e Igreja) e do lado esquerdo, o núcleo populacional da Banda d'Além, onde se localizava a Misericórdia e a Capela de Cristo, actualmente Capela de Nosso Senhor dos Milagres.

Ao longo de cinco séculos a localidade foi crescendo à custa da luta das gentes residentes contra a implacável natureza e insularidade local. Desse estoicismo ficaram memórias. Testemunhos que hoje nos propomos a apresentar, no fiel objectivo de melhor conhecer a História e o Património do Concelho de Machico.

8.3- O Concelho de Machico:

O concelho de Machico situa-se no extremo oriente da ilha da Madeira localizada no Oceano Atlântico, no paralelo 33° 40'N e no meridiano 16° 57', distando cerca de 600 km da costa africana e 900 km da costa continental portuguesa.

Machico possui uma área de 68,3 Km², com uma população de 21747 habitantes (Censos 2001) e é composto pelas freguesias de Água de Pena, Caniçal, Machico, Porto da Cruz e Santo António da Serra. Tem como concelhos limítrofes Santa Cruz, Santana e Funchal (uma pequena fronteira no extremo oeste da freguesia do Porto da Cruz).

A freguesia de Machico, possui uma área de 17 Km² e, de acordo com os censos de 2001, tem 11977 habitantes. A freguesia do Caniçal tem uma população de 3893 habitantes ao longo de 11,8 Km². O Porto da Cruz (25 km²), Santo António da Serra (8,6 Km²) e Água de Pena (5 km²) apresentam uma população de 2793, 1355 e 1759 habitantes respectivamente.

Devido à sua localização e características morfológicas, a ilha da Madeira apresenta uma complexa estrutura climática, cuja variação é acentuada, mesmo em locais geograficamente muito próximos. Machico apresenta temperaturas amenas ao longo de todo o ano, com amplitudes reduzidas e cuja variação depende da altitude (segundo as tendências que se verificam em toda a ilha).

Relativamente ao relevo, o concelho apresenta dominância de declives médios, com uma exceção notável – o vale de Machico (onde os declives são suaves e moderados), formado por duas cadeias de montanhas, a Este o Pico do Facho, a Oeste o planalto da Queimada, (onde os declives são suaves e moderados). Ainda de realçar duas zonas onde o declive se atenua consideravelmente sendo moderado a sul do Porto da Cruz (na bacia hidrográfica da Ribeira do Juncal) e na zona do Caniçal (sobretudo na bacia da Ribeira da Palmeira).

Capítulo IX

A escola EB1 com PE de Machico:

9.1- Localização da escola:

A Escola Básica do 1º. Ciclo com pré de Machico, situa-se a Leste da ilha da Madeira onde assenta a cidade do mesmo nome.

Ergue-se por entre duas cordilheiras, uma por leste que se estende até ao Pico do Facho prolongando-se até à ponta de São Lourenço: outra que termina no planalto, a queimada.

A vila de Machico foi criada em 1515. Mas há também outras freguesias que pertencem ao município: Caniçal, Água de Pena, Santo da Serra e Porto da Cruz.

Foi recentemente elevada a cidade, mais propriamente no dia 26 de Junho de 1996.

9.2- Sua caracterização:

Inicialmente a Escola Primária funcionava em várias salas que se espalhavam por vários sítios da actual cidade de Machico.

Assim sendo, tínhamos uma sala na chamada escola do Redondo, Engenho, Estacada e Graça, além dos edifícios da Vila e Banda D'Além, todos a funcionar em regime duplo. O edifício da Banda D'Além possuía cinco salas e o da vila seis.

Posteriormente, construiu-se um pré-fabricado na Banda D'Além, que levou à extinção das salas que funcionavam no actual edifício da polícia, assim como das que funcionavam na Vila. Estas novas instalações começaram a funcionar no ano lectivo 88/89. Este edifício era constituído por dois blocos: um com cinco salas (piso superior) enquanto o outro de apenas três (piso inferior). A dada altura todas as salas espalhadas: Redondo, Engenho, Estacada e Graça foram entregues aos seus proprietários, devido à diminuição de alunos, sendo a última a ser entregue a do Engenho.

Algum tempo depois da abertura do edifício da Banda D'Além, foi construído um outro pré-fabricado com material já usado (Escola do Magistério do Funchal), na Graça. Enquanto aguardavam a sua conclusão, todos os docentes leccionaram em regime triplo. Com o passar do tempo, o edifício da Banda D'Além degradou-se e houve necessidade de mudança.

Em 1997/98 a comunidade escolar (docentes, discentes e pessoal auxiliar), passou a trabalhar no edifício da antiga Escola Básica e Secundária de Machico, à rua do Ribeirinho Machico até o ano lectivo 2004/2005.

No ano lectivo 2005/2006 surge o novo edifício da Escola Básica com Pré-escolar de Machico, na rua Senhor dos Milagres, n.º12 – Banda D'Além.

Por fim foi construído um novo edifício no qual funciona a escola até hoje.

9.3- Recursos físicos existentes:

A parte física deverá ser um espaço adequado e condigno ao desenvolvimento de uma prática Educativa para o sucesso.

Esta Escola fica situada na Rua Dr. João Abel Freitas, relativamente perto do centro da cidade. Neste espaço estão ainda integrados o Centro Psico-pedagógico, o Centro de Apoio Ocupacional e a Delegação Escolar de Machico.

Deste estabelecimento escolar consta um edifício, com três andares no Bloco A.

O primeiro piso é composto por seis salas de aula do Pré-escolar, um gabinete administrativo, um gabinete da direcção, WC meninos e meninas, duas salas de apoio, um gabinete médico/ fotocopiadora, uma sala de reuniões da pré e um gabinete de atendimento aos pais que está a ser utilizado pela equipa do Ensino Especial.

O segundo piso é composto por sete salas de aula, a sala de unidade especializada com WC própria para as crianças com NEE, WC de professores/ professoras, WC de meninos/ meninas, uma arrecadação e uma sala de trabalho dos professores.

O terceiro piso é composto por um arquivo, cinco salas de Actividades do Enriquecimento do Currículo (A.E.C.), um bar, uma sala de trabalhos para professores e uma arrecadação.

No Bloco B encontra-se a cantina (piso 1). No terceiro piso do Bloco C existem quatro salas de A.E.C.

Também é importante mencionar que na escola existem dois elevadores, quadros interactivos, vários materiais didácticos disponíveis para requisição, além disso quase todas as salas tem computador e impressora.

Na escola também existem computadores especiais denominados de E-BLOCKS que estão feitos para interagir com as crianças.

9.4- Relação dos recursos físicos:

EDIFÍCIO			
	Piso	Nº	Equipamentos
BLOCO A	1	1	Gabinete da Directora/ Sala de Professores
		6	Salas de pré-escolar
		1	Quarto pequeno para o pessoal não docente
		1	Gabinete administrativo
		1	Cantina (BLOCO B)
		3	WC de Alunos – Meninos
		3	WC de Alunos – Meninas
		1	WC de Pessoal Auxiliar
	2	8	Salas de Actividades Curriculares
		1	Gabinete de Desporto (BLOCO B)
		1	WC de professores – Homens
		1	WC de professores – Mulheres
		1	Sala de Unidade especializada com W.C
	3	9	Salas de Actividades de Enriquecimento
	Bloco C	3	1
1			Sala de Inglês
1			Biblioteca/ Ludoteca
Exterior		2	Campos de jogos descobertos (polidesportivos)
		1	Espaço pequeno para recreio

9.5- Identificação

Nome: Escola Básica do 1ºCiclo com Pré-Escolar de Machico

Morada: Rua Senhor dos Milagres, n.º.12

Machico - 9200-090

Caixa. N.º 1

Telefone: Administração: 291 96 76 79

Directora: 291 96 76 66

Telemóvel: 96 278 03 80

Fax: 291 96 75 55

E-mail (secretaria): eb1pemachico@madeira-edu.pt

E-mail (escola): ebpemx@portugalmail.pt

Pagina Net: escolas.madeira-edu.pt/eb1pemachico

9.6- População escolar:

Pessoal Discente:

Os alunos são o centro para o qual convergem todos os esforços da Comunidade Educativa.

Neste Estabelecimento de Ensino, o número de alunos é de 512 sendo 12 do Ensino Recorrente Nocturno.

O número médio de alunos por turma, é de cerca de 24, está dentro dos limites impostos por lei e condicionado pelo espaço físico de que a escola dispõe.

Pessoal Docente:

A Escola é frequentada por cerca de 512 alunos, distribuídos por 16 turmas a funcionar em regime duplo, seis pré-escolares e uma turma de ensino recorrente.

Aqui leccionam 65 professores, incluindo a directora. Destes 65 docentes, 26 pertencem ao quadro de escola, 22 ao Q.Z.P. e 15 contratados.

Relativamente ao nível etário, a maioria destes Docentes situa-se entre 26 e os 35 anos.

Pessoal não docente:

O corpo não docente é composto por 1 Encarregado de Pessoal Auxiliar de Acção Educativa, 4 Ajudantes de Acção Sócio Educativa da Educação Pré-escolar, 15 Assistentes Operacionais, 7 Assistentes Técnicos e 2 Técnicos Superiores de Biblioteca.

9.7- O projecto curricular de escola

O projecto Curricular de Escola – “É um documento que consagra a orientação curricular da escola, elaborado e aprovado pelos seus órgãos de administração e gestão para um horizonte de quatro anos, no qual se explicitam os objectivos, formas de organização, plano de acção e modalidades de critérios de avaliação segundo os quais a escola se propõe cumprir a sua função educativa”. DLR nº 21/2006/M de 31 de Janeiro

No projecto curricular desta escola está contemplado não só a importância da formação das crianças para a cidadania como também a importância da educação especial.

Como tal considerei fulcral salientar algumas partes que fazem parte integrante deste projecto que é válido até o ano de 2012 e que se encontra disponível no site da escola. -⁵

Segundo este é importante

- Encorajar os alunos a serem agentes participativos e implicados nos processos de tomada de decisão que dizem respeito à Escola, numa perspectiva de partilha comum;
- Promover o conhecimento e o respeito pelo Regulamento Interno;
- Estimular as relações interpessoais, tendo sempre presente os papéis diferenciados atribuídos a cada um dos agentes do processo educativo;
- Promover a participação em actividades que propiciem a reflexão e o debate;
- Fomentar a participação em actividades que estimulem o associativismo;
- Incentivar a realização de intercâmbios culturais e desportivos que desenvolvam a interacção com o outro;
- Promover uma cultura de tolerância e flexibilidade;

Também surge mencionado os Serviços Especializados de Apoio Educativo, no qual é referido o seguinte: “ O processo de ensino/aprendizagem deve ter em conta o

⁵ <http://escolas.madeira-edu.pt/Default.aspx?alias=escolas.madeira-edu.pt/eb1pemachico>

desenvolvimento cognitivo, social e emocional dos alunos, o seu estilo e ritmo de aprendizagem, o meio social, económico e cultural de que provêm e, ainda, as condições em que o mesmo se desenvolve.

Face às diversas carências manifestadas pelos alunos, compete à escola, de acordo com os recursos de que dispõe, promover uma efectiva igualdade de oportunidades de sucesso escolar para todos.

Sendo esta escola frequentada por alguns alunos com NEE, impõe-se a adopção de diferentes medidas a diferentes níveis.”

Neste mesmo projecto encontra-se saliente que:

“A educação especial destina-se a crianças e jovens caracterizados por limitações significativas ao nível da actividade e da participação num ou vários domínios da vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais, de carácter permanente, resultando em dificuldades continuadas ao nível da comunicação, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social.

Neste sentido o actual diploma (Decreto-Lei n.º 3/2008) prevê, além de outras medidas, o desenvolvimento de respostas diferenciadas, levando à criação de escolas de referência nas áreas da cegueira e baixa visão e da surdez, bem como a criação de unidades de apoio especializado para a educação de alunos com perturbações do espectro de autismo ou alunos com multideficiência.

Face às diversas problemáticas manifestadas pelos alunos, compete à escola, de acordo com os recursos de que dispõe, promover uma efectiva igualdade de oportunidades de sucesso escolar para todos.

Para isso torna-se importante:

Adequação do processo de ensino e de aprendizagem

a) Apoio pedagógico personalizado - intervenção especializada dentro e fora da sala de aula; de forma individual e/ou individualizada em pequeno grupo; ou cooperativa.

b) Adequações curriculares individuais – prioridade às competências curriculares que tenham em conta as problemáticas dos alunos com NEE; introdução de áreas curriculares específicas, complementares e/ou alternativas.

c) Adequações no processo de matrícula - flexibilização do horário/tempo das áreas a frequentar.

d) Adequações no processo de avaliação - adequação dos modelos de avaliação/diagnóstico, de acordo com os resultados obtidos; elaboração ou adequação de técnicas e instrumentos de avaliação de acordo com o estipulado no PEI.

e) Currículo específico individual – elaboração pela equipa multidisciplinar e encarregado de educação do CEI.

f) Tecnologias de apoio – uso de tecnologias e materiais de apoio adaptado.”

Uma outra coisa importante, e que faz parte deste mesmo projecto, são as modalidades de apoio educativo nas quais é referido que deverá haver:

“a) Pedagogia diferenciada na sala de aula

b) Programas de tutoria para apoio a estratégias de revisão da matéria - estudo

c) Aulas de recuperação - apoio pedagógico

d) Actividades de ensino específico da língua portuguesa para alunos oriundos de países estrangeiros

e) Utilização da área curricular de Estudo Acompanhado

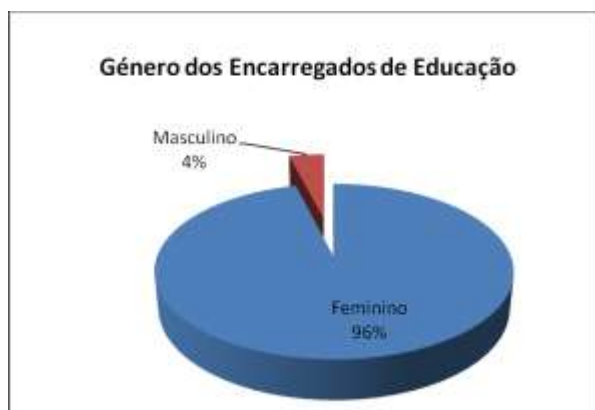
f) Adaptações programáticas das disciplinas em que o aluno tenha revelado especiais dificuldades ou insuficiências

g) Actividades de Complemento do Currículo

h) Currículos alternativos (Despacho Normativo nº 1/2006)

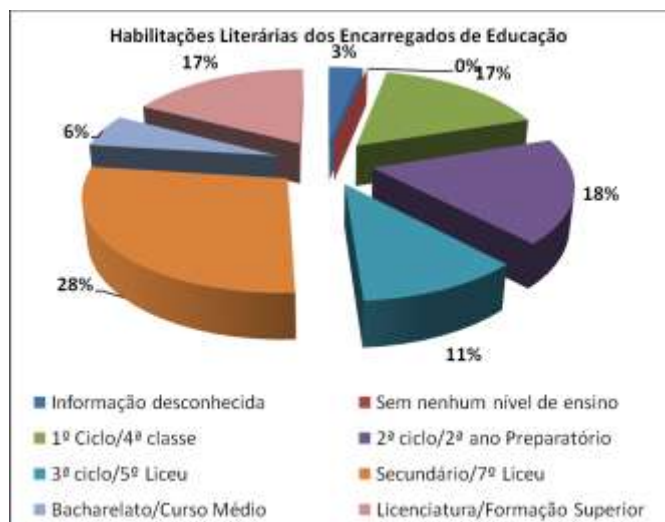
i) Reforço Curricular”

Neste mesmo projecto podemos verificar que “Tendo em conta os dados recolhidos dos Boletins de Inscrição relativo à totalidade dos Encarregados de Educação e sua caracterização verifica-se que 96% são do sexo feminino (mães, tias, avós, etc.) e apenas 4% do sexo masculino, como pode ser analisado no gráfico seguinte:



Um outro dado pertinente que está presente neste mesmo projecto é a formação dos encarregados de educação.

“Como a formação académica dos Encarregados de Educação poderá ter algum reflexo no desempenho dos seus educandos quisemos saber quais as habilitações dos mesmos, constatamos que a habilitação que existe em maioria é o Ensino Secundário (com 28% dos Encarregados de Educação) seguido do 2º Ciclo (com 18% dos Encarregados de Educação). De realçar, a posição que ocupa o grupo de licenciados (com 17% dos Encarregados de Educação) e os não habilitados (0% dos inquiridos).”



⁶ Retirado do projecto curricular de da escola EB1 com PE de Machico

⁷ Retirado do projecto curricular de da escola EB1 com PE de Machico

Capítulo X:

Análise e formulação do problema:

10.1- Identificação:

Segundo Booth e Ainscow (2000) a inclusão depende de três dimensões inter-relacionadas, que são: “a construção de uma cultura inclusiva, de política inclusiva e de práticas inclusivas”.

A dimensão da “cultura inclusiva” é a possibilidade de criação de uma comunidade escolar segura, acolhedora, colaborativa e estimulante na qual cada sujeito é valorizado.

Esses valores devem ser compartilhados por toda a comunidade escolar (estudantes, familiares, membros do conselho escolar, professores funcionários e gestores).

“Uma comunidade acolhedora é a base para a convivência de respeito e valorização das diferenças, implícita no desenvolvimento de valores que mobilizam as pessoas a pensarem, viverem e organizarem o espaço da escola, incluindo nele todos os alunos” (Sensibilização-Fóruns nas escolas pólos/Pré-seminário).

A dimensão “política”, de acordo com Booth e Ainscow (2000) assegura que “a inclusão seja o centro do desenvolvimento da escola, fomentando todas as acções e as políticas para que melhore a aprendizagem e a participação de todo o aluno”.

Nesta perspectiva, é importante a implementação de todas as formas de apoio, em uma rede de actividades que melhorem e ampliem a capacidade da escola em responder adequadamente à diversidade de seus alunos.

Esses apoios devem ser planejados em função de contemplar a perspectiva do desenvolvimento dos alunos e não apenas as exigências administrativo – “burocráticas dos sistemas de ensino, de forma a traduzir-se em mudanças nas condições objectivas, físicas, estruturais e pedagógicas da escola”.

A dimensão das “práticas educativas” reflecte as duas outras instâncias: “a da política e a da cultura inclusiva”. Tal dimensão “assegura que as actividades de sala de

aula e as extra-escolares promovam a participação e o engajamento de todos os alunos. Ela deve considerar que o ensino e os apoios se integram para orquestrar a aprendizagem e superar barreiras nestas aprendizagens, bem como nas dificuldades de participação efectiva de todos os alunos nas práticas pedagógicas” (Figueiredo, 2006).

Os princípios e valores que se desdobram desta cultura escolar articulam-se com as políticas escolares e com as práticas escolares para apoiar a aprendizagem de todos os alunos, nomeadamente, daqueles que apresentam alguma dificuldade mais significativa.

Portanto, para a construção da escola inclusiva, que respeita e valoriza a diversidade e a diferença como inerente ao ser humano, “são necessários investimentos consistentes no processo de inovação e desenvolvimento da escola e da formação de seus professores” (formação inicial e continuada, palestras, debates e socialização de experiências e pesquisas académicas etc.)

10.2- Objectivos do estudo:

O objectivo geral deste estudo é averiguar até que ponto a inclusão escolar de alunos com NEE foi ou não bem conseguida na escola EB1 com PE de Machico, tentando, por um lado averiguar o grau de satisfação dos docentes, dos pais e por outro a socialização existente entre as crianças normais e as crianças com NEE.

Como tal houve necessidades de recorrer a uma pesquisa qualitativa na Escola que teve como base a experiência de inclusão que a instituição apresenta e, como cenário, as interacções sociais entre os alunos investigados, com maior ênfase nas relações de amizade entre eles, tentando, promover inclusão de crianças com NEE no ensino regular em Portugal, mais concretamente na ilha da Madeira apontando alguns dos obstáculos mas, também, uma serie de vantagens da mesma.

Este trabalho é, no meu ver, extremamente importante quer a nível científico quer a nível social uma vez que cada vez mais falamos em inclusão de crianças com NEE nas escolas regulares.

10.3- Fontes Documentais:

Ao longo deste trabalho foi recolhida informação através da consulta de documentos oficiais e outros.

Esta informação juntamente com outra serviu de base para o diagnóstico da situação e de ponto de partida para a planificação do mesmo.

Também foram recolhidas várias opiniões através da realização de inquéritos.

10.4- Aplicação:

Tendo em conta os motivos acima descritos resolvi recorrer a três questionários diferentes utilizando como amostra os professores/ educadores os pais das crianças e as crianças que frequentam a escola EB1 com PE de Machico.

Como tal, estes inquéritos foram aplicados na escola referida anteriormente aos professores e educadores que trabalham diariamente na mesma, aos pais das crianças com NEE e aos alunos que foram autorizados a participar no estudo.

10.5- Caracterização das problemáticas existentes na escola:

Nesta escola existem cerca de 30 alunos com NEE a frequentar o ensino regular, desses 30 seis estão inseridos na unidade especializada.

Caracterização das problemáticas existentes na escola:

Uma criança com Autismo:

O Autismo é uma alteração "cerebral" / "comportamental" que afecta a capacidade da pessoa comunicar, de estabelecer relacionamentos e de responder apropriadamente ao ambiente que a rodeia.

“O autismo é mais conhecido como um problema que se manifesta por um alheamento da criança ou adulto acerca do seu mundo exterior encontrando-se centrado em si mesmo, ou seja, existem perturbações das relações afectivas com o meio.

A maioria das crianças não fala e, quando falam, é comum a ecolalia (repetição de sons ou palavras), inversão pronominal etc....

Estas crianças apresentam um comportamento constituído por actos repetitivos e estereotipados; não suportam mudanças de ambiente e preferem um contexto inanimado.”

Características comuns do autista:

- Tem dificuldade em estabelecer contacto com os olhos,

- Parece surdo, apesar de não o ser,
- Pode começar a desenvolver a linguagem mas repentinamente ela é completamente interrompida.
- Age como se não tomasse conhecimento do que acontece com os outros,
- Por vezes ataca e fere outras pessoas mesmo que não existam motivos para isso,
- Costuma estar inacessível perante as tentativas de comunicação das outras pessoas,
- Não explora o ambiente e as novidades e costuma restringir-se e fixar-se em poucas coisas,
- Apresenta certos gestos repetitivos, como balançar as mãos ou balançar-se,
- Cheira, morde ou lambe os brinquedos e ou roupas,
- Mostra-se insensível aos ferimentos podendo inclusive ferir-se intencionalmente
- etc.

Duas com Paralisia Cerebral:

“A Paralisia Cerebral é uma perturbação do controlo da postura e movimento que resulta de uma anomalia ou lesão não progressiva que atinge o cérebro em desenvolvimento.”

A Paralisia Cerebral pode ser classificada de acordo com a natureza da perturbação do movimento existindo três tipos diferentes de paralisia:

Espástica – “Caracterizada por um aumento do tónus muscular com limitação da capacidade de relaxamento muscular da região envolvida. De acordo com as partes do corpo envolvidas a Paralisia Cerebral espástica é classificada como: hemiparésia-afectando o membro superior e inferior do mesmo lado do corpo (hemiparésia esquerda ou hemiparésia direita); diplegia - Ambos os membros inferiores estão predominantemente envolvidos; tetraparésia - Em que são atingidos os quatro membros”

Atetose/Distonia – “Caracterizada pela presença de movimentos involuntários.”

Ataxia – Em que “O quadro clínico é dominado pela perturbação da coordenação e do equilíbrio.”

Causas de Paralisia Cerebral: “Na maioria dos casos as causas estão presentes antes do nascimento da criança (causa pré-natal). Destas, algumas crianças nascem com malformações cerebrais que podem ser o resultado de exposição a tóxicos ou infecções durante a gravidez.

As lesões cerebrais podem instalar-se durante ou pouco tempo após o nascimento (causa peri-natal) havendo um maior risco nos bebés prematuros (principalmente grandes prematuros), os recém-nascidos de muito baixo peso de nascimento, os que têm asfixia grave ao nascer, os que sofreram hemorragias cerebrais.

As principais causas de Paralisia Cerebral após o nascimento (pós-natal) são a asfixia, os traumatismos cranianos, e as sequelas de infecções afectando o cérebro.

Num grande número de casos não é possível, actualmente, determinar a causa da Paralisia Cerebral.”

Três com Multi-deficiência:

“Os alunos com multi-deficiência apresentam combinações de acentuadas limitações, as quais põem em grave risco o seu desenvolvimento levando-os a experienciar graves dificuldades no processo de aprendizagem e na participação nos diversos contextos em que estão inseridos: educativo, familiar e comunitário. Estas limitações e o seu nível de funcionalidade resultam da interacção entre as suas condições de saúde e os factores ambientais.”

Causas: “A existência de lesões orgânicas graves reflecte-se ao nível do funcionamento do sistema nervoso central, mas também afecta outros órgãos, tais como os dos sentidos, os membros, a fala, a saúde em geral, levando a problemas tão diversificados como a epilepsia, dificuldades de alimentação, controlo dos esfíncteres, entre outros.”

Características: “Para uma criança ser considerada multi-deficiente é necessário a realização de um diagnóstico que se torna muito delicado, na medida em que, existem várias situações de enquadramento:

- Pessoas portadoras de deficiência mental profunda, embora apresentem outros défices associados;

- Pessoas que exibem um comportamento adaptativo comparado com o esperado de uma pessoa com deficiência mental profunda, mas cuja causa é a deficiência ou deficiências associadas e não a deficiência mental

- Pessoas que poderão ser consideradas deficientes mentais profundas, mas que podem, de facto, ter como causa dominante do seu nível de desempenho em provas de inteligência ou comportamento adaptativo, uma psicose ou autismo.”

Uma com síndrome tripleX:

“A síndrome do triplo X é uma condição genética na qual 1 entre 800 mulheres possuem um cromossoma X extra (o normal é possuir dois). Esta condição é também conhecida como síndrome de Jacob, síndrome da super fêmea e síndrome do XX X. A maioria das mulheres que possuem o X extra, nunca sabem que o possuem, e a condição não é passada de mãe para filha. Crianças com a síndrome podem nascer com pouco peso, mas inicialmente existem outros poucos sintomas físicos desta condição. Assim que estas crianças crescem, pode ocorrer algum atraso no desenvolvimento de suas funções motoras, fala e linguagem, habilidades sociais e maturação. As mulheres com esta síndrome tendem a ser altas e a possuírem múltiplas peles frouxas no pescoço. Muitas mulheres com a síndrome do triplo X são férteis; no entanto, ao envelhecerem algumas entram na menopausa mais cedo do que a maioria das mulheres. Não há tratamento específico para a síndrome do triplo X, mas se a condição for diagnosticada cedo, a garota afectada pode receber ajuda extra quanto ao atraso de seu desenvolvimento.”⁸

Dez com dificuldades de aprendizagem:

“Dificuldade de aprendizagem, por vezes referida como desordem de aprendizagem ou transtorno de aprendizagem, é um tipo de desordem pela qual um indivíduo apresenta dificuldades em aprender efectivamente. A desordem afecta a

⁸ <http://pt.shvoong.com/medicine-and-health/investigative-medicine/258789>

capacidade do cérebro em receber e processar informação e pode tornar problemático para um indivíduo o aprendizado tão rápido quanto o de outro, que não é afectado por ela.”⁹

Quatro com Dificuldades acentuadas ao nível do funcionamento intelectual:

“Os alunos com problemas intelectuais graves são aqueles cujo desempenho intelectual se situa, aproximadamente, no 1% mais baixo da distribuição normal da população. Tradicionalmente, eram alunos que apresentavam Q. I. com valores abaixo de 50 e muitos eram designados de atrasados mentais moderados, severos ou profundos. Além de apresentarem um funcionamento intelectual dentro do 1% mais baixo da população em geral, estes alunos apresentam, ainda, uma vasta gama de dificuldades associadas, como seja a surdez, cegueira, cegueira-surdez, dificuldades nos movimentos finos, comportamentos inadequados graves, incapacidade de comunicação verbal, incapacidade de andar sem ajuda, ritmos de resposta extremamente baixos e graves problemas de saúde.”¹⁰

Duas com atraso global de desenvolvimento:

“O Atraso Global do Desenvolvimento Psicomotor pode ser definido como um atraso significativo em vários domínios do desenvolvimento, nomeadamente ao nível da motricidade fina/grosseira, da linguagem, da cognição, das competências pessoais e sociais, das actividades da vida diária, etc.

Características:

- Heterogénea na etiologia e no perfil fenotípico;
- Prevalência desconhecida mas estimada em entre 1 e 3% das crianças com menos de 5 anos de idade;
- Atraso significativo que se situa 2 desvios padrão abaixo da média (dentro da mesma idade) – QI igual ou inferior a 70%

Sinais de Alerta:

⁹ http://pt.wikipedia.org/wiki/Dificuldades_de_aprendizagem

¹⁰ <http://www.malhatlantica.pt/ecae-cm/DIA.HTM>

Motricidade grosseira: não rebola, não puxa, não fica de pé, não anda em linha.

Motricidade fina: não segura, não junta as mãos, não faz construções, tem dificuldades de preensão, ...

Linguagem: não palra, não diz palavras, não constrói frases, não compreende, não fala de um modo inelegível, ...

Cognição: não procura, não se interessa por jogos, não categoriza semelhanças, não sabe o nome próprio ou apelido, não sabe contar, não sabe as cores ou qualquer letra, ... Psicossocial: não ri, não estranha, não se consola nem aceita mimos, agride sem provocação, não brinca com outras crianças”.¹¹

Uma com trissomia 21:

“Síndrome de Down ou Trissomia do cromossoma 21 é um distúrbio genético causado pela presença de um cromossomo 21 extra total ou parcialmente.

Recebe o nome em homenagem a John Langdon Down, médico britânico que descreveu a síndrome em 1862[1]. A sua causa genética foi descoberta em 1958 pelo professor Jérôme Lejeune.[2], que descobriu uma cópia extra do cromossoma 21.[3].

A síndrome é caracterizada por uma combinação de diferenças maiores e menores na estrutura corporal[4]. Geralmente a síndrome de Down está associada a algumas dificuldades de habilidade cognitiva e desenvolvimento físico, assim como de aparência facial. A síndrome de Down é geralmente identificada no nascimento.

Pessoas com síndrome de Down podem ter uma habilidade cognitiva abaixo da média, geralmente variando de retardo mental leve a moderado. Um pequeno número de afectados possui retardo mental profundo. É a ocorrência genética mais comum, estimada em 1 a cada 800 ou 1000 nascimentos.

Muitas das características comuns da síndrome de Down também estão presentes em pessoas com um padrão cromossômico normal. Elas incluem a prega palmar transversa (uma única prega na palma da mão, em vez de duas), olhos com formas diferenciadas devido às pregas nas pálpebras, membros pequenos, tônus muscular pobre e língua portuguesa. Os afectados pela síndrome de Down possuem maior risco de

¹¹ <http://edif.blogs.sapo.pt/19654.html>

sofrer defeitos cardíacos congênitos, doença do refluxo gastroesofágico, otites recorrentes, apneia de sono obstrutiva e disfunções da glândula tireóide.

A síndrome de Down é um evento genético natural e universal, estando presente em todas as raças e classes sociais.”¹²

Uma com dislexia:

“ O estudo das dificuldades de leitura e escrita, em geral, e da dislexia, em particular, vem suscitando desde há muito tempo o interesse de psicólogos, professores, pediatras e outros profissionais interessados na investigação dos factores implicados no sucesso e/ou insucesso educativo. A dislexia representa no momento actual um grave problema escolar, para a qual todos os profissionais da educação estão cada vez mais consciencializados.

Segundo Victor da Fonseca a dislexia é uma dificuldade duradoura da aprendizagem da leitura e aquisição do seu mecanismo, em crianças inteligentes, escolarizadas, sem quaisquer perturbações sensoriais e psíquica já existente.”¹³

Uma com dispraxia:

“Dispraxia é uma disfunção motora neurológica que impede o cérebro de desempenhar os movimentos correctamente. É a chamada "síndrome do desastrado". Seus sintomas são a falta de coordenação motora, falta de percepção de três dimensões e equilíbrio. A criança "dispráxica" tem uma falta de organização do movimento. É possível confundir-se, às vezes, com a debilidade motora, pelo qual é necessário haver um bom diagnóstico. Não há lesão neurológica.

As áreas que sofrem mais alterações são as do esquema corporal e a orientação temporo-espacial. Em alguns casos a linguagem não é afectada, a criança com dispraxia apresenta fracasso escolar, pois a escrita é a área mais comprometida.”¹⁴

¹² http://pt.wikipedia.org/wiki/S%C3%ADndrome_de_Down

¹³ <http://www.dislexia-pt.com/>

¹⁴ <http://pt.wikipedia.org/wiki/Dispraxia>

Uma com deficiência mental/cegueira congénita:

Deficiência Mental

“Deficiência mental é a designação que caracteriza os problemas que ocorrem no cérebro e levam a um baixo rendimento, mas que não afectam outras regiões ou áreas cerebrais.”

Graus de deficiência mental:

“Embora existam diferentes correntes para determinar o grau de deficiência mental, são as técnicas psicométricas que mais se impõem, utilizando o QI para a classificação desse grau.

O conceito de QI foi introduzido por Stern e é o resultado da multiplicação por cem do quociente obtido pela divisão da IM (idade mental) pela IC (idade cronológica). Segundo a OMS, a deficiência divide-se:

- Profunda:

- Grandes problemas sensorio-motores e de comunicação, bem como de comunicação com o meio;
- São dependentes dos outros em quase todas as funções e actividades, pois os seus handicaps físicos e intelectuais são gravíssimos;
- Excepcionalmente terão autonomia para se deslocar e responder a treinos simples de auto-ajuda.

- Grave/severa:

- Necessitam de protecção e ajuda, pois o seu nível de autonomia é muito pobre;
- Apresentam muitos problemas psicomotores;
- A sua linguagem verbal é muito deficitária – comunicação primária;
- Podem ser treinados em algumas actividades de vida diária básicas e em aprendizagens pré-tecnológicas simples;

- Moderado/média:

- São capazes de adquirir hábitos de autonomia pessoal e social;
- Podem aprender a comunicar pela linguagem oral, mas apresentam dificuldades na expressão e compreensão oral;

- Apresentam um desenvolvimento motor aceitável e têm possibilidade para adquirir alguns conhecimentos pré-tecnológicos básicos que lhes permitam realizar algum trabalho;

- Dificilmente chegam a dominar as técnicas de leitura, escrita e cálculo;

- Leve/ligeira:

- São educáveis;

- Podem chegar a realizar tarefas mais complexas;

- A sua aprendizagem é mais lenta, mas podem permanecer em classes comuns embora precisem de um acompanhamento especial;

- Podem desenvolver aprendizagens sociais e de comunicação e têm capacidade para se adaptar e integrar no mundo laboral;

- Apresentam atraso mínimo nas áreas perceptivas e motoras;

- Geralmente não apresentam problemas de adaptação ao ambiente familiar e social.”¹⁵

O “**Cego congénito**, ou também designado vulgarmente por "Cego de nascença".

“A cegueira congénita conduz a algumas condicionantes específicas para a aprendizagem e adaptação do cego. Desde logo a falta de estímulos visuais reduz e atrasa o desenvolvimento psicomotor, exigindo uma importante e rápida intervenção dos pais na ajuda ao reconhecimento da envolvente com recurso aos outros sentidos (Hugonnier-Clayette et al, 1989) e (Moura e Castro, 1992). A criança passa pelos mesmos estádios de desenvolvimento cognitivo identificados por Piaget para as crianças normovisuais, embora com um atraso de cerca de quatro a oito anos (Simpkins and Stephens, 1974, citado por Hill, 1986).

Este caso de cegueira também se revela especialmente limitador porquanto a falta de conhecimento concreto da envolvente dificulta a aquisição de conceitos básicos (de distância, direcção entre outros) (Hapeman, 1967, citado por Hill, 1986)”¹⁶.

¹⁵ <http://www.deficiencia.no.comunidades.net/index.php?pagina=1021484657>

¹⁶ <http://portal.ua.pt/thesaurus/default1.asp?OP2=0&Serie=0&Obra=19&H1=3&H2=3>

Uma com Síndrome malformativo/ hidronefrose renal com atraso de desenvolvimento profundo:

Hidronefrose renal: “Distensão unilateral da pélvis e dos cálices renais.”

Causas, incidência e factores de risco:

“A hidronefrose se desenvolve quando a pélvis e os cálices dos rins se distendem por causa da incapacidade da urina em drenar para a bexiga. Esta não é uma doença isolada, e sim um fenómeno físico que se manifesta em associação a outras doenças. Os sintomas, tratamento e prognóstico são aqueles relacionados a essas condições.

Os distúrbios associados à hidronefrose unilateral incluem: uropatia obstrutiva unilateral aguda uropatia obstrutiva unilateral crónica refluxo vesicoureteral nefrolitíase”.¹⁷

Atraso mental ou atraso de desenvolvimento: “O atraso mental é, na maioria dos casos, provocado por alterações genéticas ou cromossómicas e por problemas metabólicos ou lesões anatómicas ocorridas durante a gravidez, parto ou nos primeiros anos de vida, que acabam por afectar o desenvolvimento do sistema nervoso central.”

Existem cinco tipos de atraso mental estando esta criança inserida no patamar mais alto, apresentando um atraso mental profundo:

“O atraso mental profundo (QI inferior a 20), sempre provocado por lesões neurológicas muito graves, manifesta-se logo após o nascimento, pois o bebé não reage com normalidade aos estímulos. Estes bebés encontram-se num estado praticamente vegetativo, necessitam de acompanhamento constante e não chegam a superar o quociente de inteligência de uma criança de 3 anos de idade.”¹⁸

Uma com microcefalia com quadro de deficiência formal:

Microcefalia:

“(Do grego mikrós, pequeno + kephalé, cabeça) é uma condição neurológica em que o tamanho da cabeça é menor do que o tamanho típico para a idade do feto ou criança. Também chamada de Nanocefalia, constitui-se no déficit do crescimento

¹⁷ <http://br.answers.yahoo.com/question/index?qid=20070918171033AAWA10k>

¹⁸ <http://www.medipedia.pt/home/home.php?module=artigoEnc&id=348>

cerebral, quer pelo pequeno tamanho da caixa craniana, quer pelo diminuto desenvolvimento do cérebro. Constitui-se num dos casos de oligofrenia.”¹⁹

Uma com Atraso Global do Desenvolvimento Psicomotor/epilepsia e macrocefalia:

Atraso de desenvolvimento psicomotor: “O Atraso Global do Desenvolvimento Psicomotor pode ser definido como um atraso significativo em vários domínios do desenvolvimento, nomeadamente ao nível da motricidade fina/grosseira, da linguagem, da cognição, das competências pessoais e sociais, das actividades da vida diária, etc.

Características: - Heterogénea na etiologia e no perfil fenotípico; - Prevalência desconhecida mas estimada em entre 1 e 3% das crianças com menos de 5 anos de idade; - Atraso significativo que se situa 2 desvios padrão abaixo da média (dentro da mesma idade) – QI igual ou inferior a 70%”²⁰

Epilepsia: “Epilepsia é uma alteração na actividade eléctrica do cérebro, temporária e reversível, que produz manifestações motoras, sensitivas, sensoriais, psíquicas ou neurovegetativas (disritmia cerebral paroxística). Para ser considerada epilepsia, deve ser excluída a convulsão causada por febre, drogas ou distúrbios metabólicos, já que são classificadas diferentemente. A palavra epilepsia vem do grego epilepsia, 'doença que provoca repentina convulsão ou perda de consciência', pelo latim epilepsia.”²¹

Macrocefalia: “A macrocefalia (do grego μακρύς- grande e κεφαλή - cabeça) é termo aplicado para designar uma cabeça anormalmente grande. É uma alteração na qual a circunferência da cabeça é maior que a média correspondente à idade e o sexo do bebé ou do menino. É um termo descritivo mais que de diagnóstico e é uma característica de uma variedade de transtornos. A macrocefalia também pode ser hereditária. Ainda que uma forma de macrocefalia possa relacionar-se ao retardo mental, em aproximadamente a metade dos casos o desenvolvimento mental é normal. A macrocefalia pode ser causada por um cérebro agrandado ou hidrocefalia. Pode ser

¹⁹ <http://pt.wikipedia.org/wiki/Microcefalia>

²⁰ <http://edif.blogs.sapo.pt/19654.html>

²¹ <http://pt.wikipedia.org/wiki/Epilepsia>

associada a outros transtornos tais como o enanismo, a neurofibromatose e a esclerose tuberosa. Em média, o termo é aplicado, no adulto, para crânios com capacidade volumétrica acima de 1450 cm³.²²

²² [http://pt.wikipedia.org/wiki/Macrocefalia_\(medicina\)](http://pt.wikipedia.org/wiki/Macrocefalia_(medicina))

Capítulo XI:

Conhecimento e envolvimento pessoal:

Desde que comecei a frequentar o curso de ensino básico variante primeiro ciclo que sempre ambicionei trabalhar com crianças com NEE por achar importante haver profissionais interessados em melhorar o ensino e aprendizagem das mesmas.

Este interesse surgiu logo no primeiro ano de curso quando comecei a estagiar, uma vez que na minha turma de estágio havia uma criança com paralisia cerebral que frequentava a sala de aula como as outras, acompanhada sempre de uma professora de apoio que trazia materiais adaptados para que o aluno pudesse trabalhar dentro da sala de aula.

Ao ver a dedicação desta professora achei que era importante haver mais professoras como ela e foi aí que decidi que um dia seria professora da educação especial.

Então após cinco anos de serviço no ensino regular efectuei a pós graduação em educação especial - domínio cognitivo motor e comecei a trabalhar na educação especial.

11.1- Tempo para o estudo:

Este estudo numa primeira fase foi efectuado apenas a alguns professores durante os intervalos das aulas, contudo após algum tempo de experiência na educação especial achei que o mesmo estava deficitário, achando que este poderá e será melhorado dispondo para isso de mais tempo para visitar a escola e aplicar novos questionários, desta vez dirigidos a um maior número de professores e aos encarregados de educação.

11.2- Instrumentos:

Questionários semi-estruturados, que foram validados em etapa preliminar, compreendida em visitas à escola, questionando-se, de forma aberta, quais as opiniões acerca da inclusão nesta escola, quais as perspectivas do seu sucesso e qual a forma como estão vivenciando a inclusão com alunos PNEE matriculados que a escola possui, que formação tiveram etc.

Necessitei de criar questionários simples, sobretudo às crianças, os quais podem ser vistos nos anexos.

Também recorri a fotos e gravador.

Este estudo tem por objectivo e que tentar averiguar, através das várias hipóteses, se por um lado:

Os pais consideram ou não que os seus filhos foram ou bem aceites na comunidade escolar.

Consideram que os seus filhos estão ou não mais felizes depois que começaram a frequentar uma escola normal junto com outras crianças.

Se foi, ou não um processo difícil e se os pais estão ou não satisfeitos.

Em relação aos professores/educadores, estes aceitaram bem a inclusão, tiveram formação para saber como lidar com as diferentes problemáticas existentes na escola, consideram positivo estes alunos estarem juntos com as outras crianças numa sala de aula etc.

No que diz respeito aos alunos o objectivo principal é verificar se estes aceitam bem as crianças diferentes, brincando com as mesmas.

Ao longo deste estudo será necessário ter em conta a teoria do núcleo central.

Segundo a mesma o estudo das representações sociais tem larga expressão em investigações qualitativas, possuindo diversas abordagens metodológicas.

Avalia a forma como o indivíduo se conduz no ambiente social, material, orientando a conduta, a comunicação social e estabelecendo uma realidade sociocultural comum (Minayo et al., 1999).

Esta teoria surgiu pela primeira vez no ano de 1976 com Jean-Claude Abric que afirma existir um sistema central que: "...é fortemente marcado pela memória colectiva do grupo e pelo sistema de normas ao qual ele se refere. Ele constitui a base comum colectivamente partilhada das representações sociais.", "ele é estável, coerente," etc.

Este sistema deverá estar interligado com o sistema periférico que apresenta como principais funções a adaptação à realidade concreta, a diferenciação do conteúdo, e a protecção do sistema central.

12. Metodologia:

Este trabalho seguiu de um paradigma interpretativo uma vez que procurarei compreender e interpretar a realidade de uma escola inclusiva sem me isolar da mesma recorrendo a diferentes métodos.

O principal objectivo do recurso a diferentes métodos foi tentar obter a máxima informação possível de forma a poder garantir a objectividade e a precisão do mesmo.

Assim sendo, nesta tese decidi recorrer a alguns métodos específicos vulgarmente adoptados nas CIÊNCIAS SOCIAIS que foram:

- O experimental
- O observacional
- O estatístico
- Qualitativo

Através desta variedade de métodos pude não só obter os dados estáticos dos inquéritos que foram entregues, como também pude observar e experimentar as reacções que as crianças sem NEE têm perante as que tem NEE.

Também senti necessidade de recorrer à metodologia quantitativa, “a qual permitiu-me mensurar opiniões, reacções, sensações, hábitos e atitudes, etc., de um universo (público-alvo) através de uma amostra que o represente.”

O método quantitativo orienta para a utilização de questionários estruturados predominantemente elaborado e neste caso predominam as questões fechadas nos inquéritos realizados aos professores/educadores e pais.

Esta parte da pesquisa será realizada a partir de entrevistas individuais, apoiadas por um questionário convencional (impresso).

O método qualitativo estará pertinente na investigação da socialização entre as crianças.

Bogdan; Biklen (1994, p.16) explicam “que utilizam a expressão investigação qualitativa como termo genérico que agrupa diversas estratégias de investigação que partilham de determinadas características. Os dados recolhidos são designados por

qualitativos, o que significa ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas, e de complexo tratamento estatístico. As questões a investigar não se estabelecem mediante a operacionalização de variáveis, sendo, outrossim, formuladas com o objectivo de investigar os fenómenos em toda sua complexidade e em contexto natural. (grifos do autor)

Para a realização desta parte da pesquisa, utilizamos como instrumentos a observação directa, o registo de dados, fotos, e um gravador.

13- Pergunta de investigação e objectivos da mesma

Face ao tema proposto neste trabalho, “Até que ponto a inclusão de crianças com NEE na escola regular foi ou não bem conseguida?”, procurei saber se os docentes e os pais estão satisfeitos com a inclusão dos alunos com NEE no Ensino Básico recorrendo a dois inquéritos diferentes que estão em anexo.

Contudo darei mais ênfase à averiguação do grau de socialização entre as diferentes crianças desta escola tentando apurar se as crianças com NEE são ou não bem aceites pelos colegas.

14- Justificação dos objectivos de investigação:

Esta investigação procurará saber, a nível docente, se a idade, género, grau académico, actividades leccionadas e formações dos docentes que trabalham nesta escola poderá ou não influenciar o grau de satisfação na docência e se estes concordam com a inclusão de alunos com NEE no ensino regular.

A nível dos encarregados de educação pretenderá averiguar se a idade e género poderá ou não influenciar o grau de satisfação dos pais que têm alunos com NEE a frequentar o estabelecimento de ensino em questão e se consideram que os seus filhos são crianças bem aceites na escola e sobretudo mais felizes desde que convivem com crianças normais.

A nível das crianças, pretenderá verificar o grau de socialização entre as crianças com NEE e as crianças normais verificando se estas aceitam bem a diferença e se têm relações de entreajuda, amizade e solidariedade com as mesmas.

Esta parte do estudo procurará acima de tudo justificar a importância de haver inclusão.

15- Amostra:

Amostra é um subconjunto de elementos pertencentes a uma população. A informação recolhida para uma amostra é depois generalizada a toda a população.

Nem sempre as amostras reflectem a estrutura da população de onde foram retiradas ou são representativas dessas populações, podendo levar nesses casos a inferências erradas ou ao enviesamento dos resultados (wikipédia, 2011).

A primeira amostra utilizada nesta pesquisa será constituída por 65 professores/educadores da escola EB1 com PE de Machico.

A segunda amostra será constituída por 30 pais de crianças com NEE, e a terceira e última amostra será constituída por vinte alunos do ensino regular.

16- Cronograma

Setembro / Outubro: Ponderação sobre o tema sobre a investigar e pesquisa de bibliografia disponível.

Novembro: Revisão da literatura e delimitação do estudo (amostra).

Dezembro: Elaboração do instrumento investigação (inquérito). Ajuste da revisão da literatura.

Janeiro/Fevereiro/Março: Aplicação dos inquéritos. Pesquisa sobre a análise dos dados da investigação.

Abril/Maio/Junho: Finalização da tese.

17- Hipóteses, variáveis e sua representação (docentes):

Hipótese 1- A função desempenhada na escola (V.I) influência ou não o grau de satisfação dos docentes (V.D).

Variável Independente: A função dos docentes operacionalizados pela identificação das mesmas.

Variável dependente: O grau de satisfação na docência conforme a função desempenhada será averiguado através da escala tipo Likert que é obtida a partir da média do somatório dos itens que compõem a escala.

Hipótese 2- O nível de ensino leccionado poderá influenciar ou não a opinião dos docentes acerca da inclusão?

Variável Independente: Os professores com turmas mais velhas estão ou não mais satisfeitos com a docência numa escola com alunos com N.E.E.

Variável Dependente: Pretende-se observar se os professores com turmas mais velhas estão mais satisfeitos, ou não com a docência, esta observação será feita através da aplicação da escala tipo Likert e obtida a partir da média do somatório dos itens que compõem a escala.

Hipótese 3- O número de alunos com NEE inseridos na sala de aula influência ou não a opinião dos docentes?

Variável dependente: Diferença entre turmas com maior e menor número de alunos com NEE.

Variável independente: As opiniões dos professores/educadores serão obtidas através de uma escala tipo Likert que é obtida a partir da média do somatório dos itens que compõem a escala.

Hipótese 4- Os professores são ou não a favor da inclusão de crianças com NEE no ensino regular?

Variável dependente: A opinião dos professores apurada através de questionários.

Variável independente: As opiniões dos professores/educadores serão obtidas através de uma escala tipo Likert que é obtida a partir da média do somatório dos itens que compõem a escala.

Hipótese 5- Os professores tiveram ou não formação suficiente para lidar com as diferentes problemáticas?

De acordo com apuramento dos dados tentaremos verificar até que ponto os docentes tiveram formação suficiente?

Variável independente: As opiniões dos professores/educadores serão obtidas através de uma escala tipo Likert que é obtida a partir da média do somatório dos itens que compõem a escala.

18- Hipóteses, variáveis e sua representação (encarregados de educação):

Hipótese 1- Os pais mais novos (V.I) estão mais satisfeitos com a inclusão dos seus educandos na escola do que os mais velhos (V.D).

Variável Independente: 1 Grupo dos 20 aos 30 anos; 1 Grupo dos 30 aos 40 anos e por fim um grupo dos 40 aos 65 anos de idade.

Variável Dependente: Pretende-se verificar o grau de satisfação dos pais através da escala tipo Likert e obtida a partir da média do somatório dos itens que compõem a escala.

Hipótese 2- O sexo dos pais (V.I) influencia ou não o grau de satisfação dos mesmos (V.D).

Variável Independente: O género dos pais operacionalizados pela identificação dos mesmos, ou seja, masculino/feminino.

Variável dependente: O grau de satisfação da inclusão conforme o sexo será averiguado através da escala tipo Likert que é obtida a partir da média do somatório dos itens que compõem a escala.

Hipótese 3- Os pais acham ou não que os seus filhos são crianças mais felizes?

Variável Independente: A opinião dos pais operacionalizados pelas respostas.

Variável dependente: O grau de satisfação da inclusão conforme o sexo será averiguado através da escala tipo Likert que é obtida a partir da média do somatório dos itens que compõem a escala.

19- Hipóteses, variáveis e sua representação (crianças):

As folhas de registo serão preenchidas pelo observador nas visitas efectuadas à escola.

Neste registo aparecerá dois itens referentes à idade e ao sexo de forma a perceber se existem diferenças acentuadas entre as raparigas e rapazes:

Hipótese 1- As crianças mais novas (V.I) aceitam melhor as crianças com NEE do que os mais velhos (V.D).

Variável Independente: 1 Grupo dos 4 aos 6 anos (crianças da pré); 1 Grupo dos 6 aos 10 anos (crianças do primeiro ciclo).

Variável Dependente: Pretende-se verificar o grau de aceitação das crianças através da escala tipo Likert e obtida a partir da média do somatório dos itens que compõem a escala.

Hipótese 2- O sexo das crianças (V.I) influencia ou não a aceitação dos alunos com NEE (V.D).

Variável Independente: O género das crianças operacionalizado pela identificação das mesmas, ou seja, masculino/feminino.

Variável dependente: O grau de aceitação será verificado conforme o sexo através da escala tipo Likert que é obtida a partir da média do somatório dos itens que compõem a escala.

Os procedimentos realizados nas observações directas serão feitos na hora do intervalo, na hora do lanche e em possíveis visitas à sala de aula num período de duas semanas.

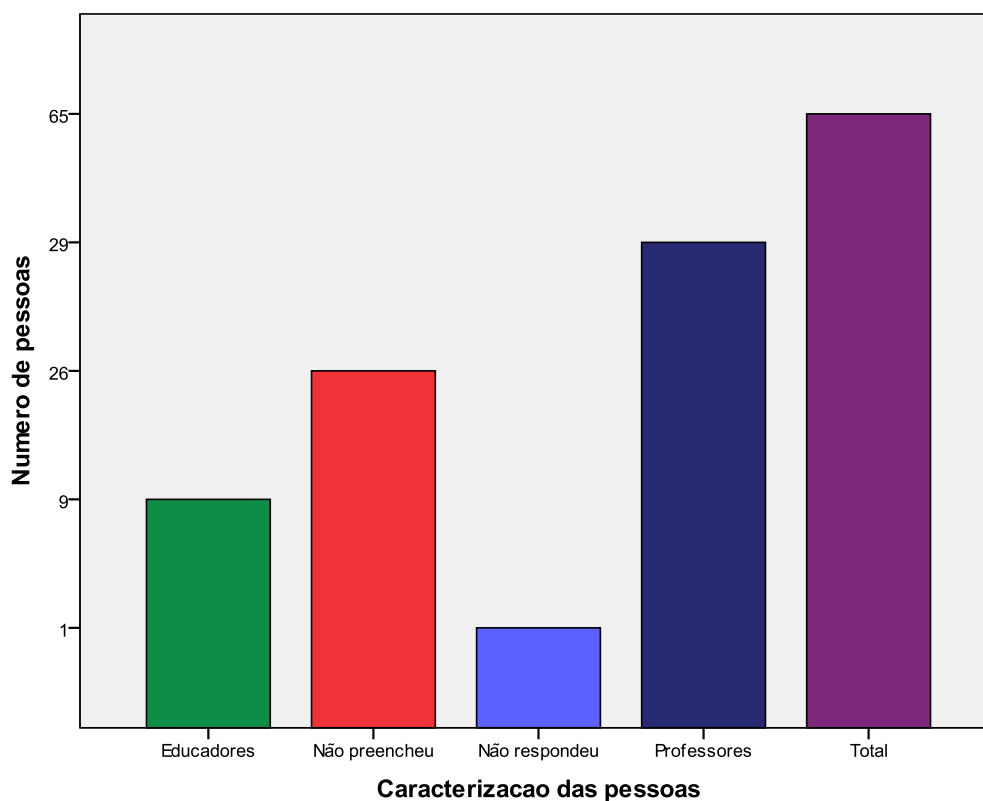
Apresentação e análise dos dados

Segundo Rauen (1999), esta é a parte que apresenta os resultados obtidos na pesquisa e analisa-os sob o crivo dos objectivos e/ou das hipóteses.

Assim sendo, passarei a apresentar os dados desta pesquisa que serão analisados através de gráficos e tabelas e entrevistas.

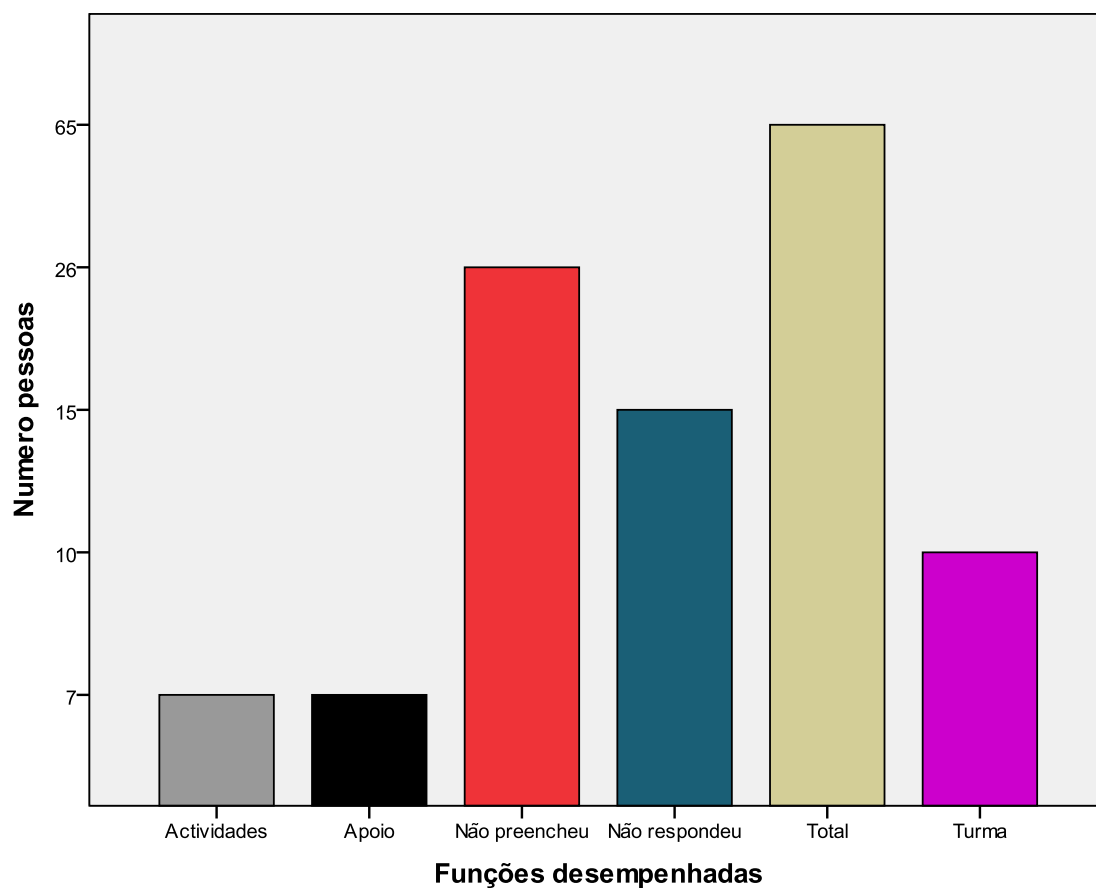
Para poder haver um apuramento fidedigno distribui este inquérito as 65 docentes da escola em estudo, contudo infelizmente houve um elevado número de docentes que não quis dar o seu contributo respondendo ao questionário, o que tornou difícil apurar com maior precisão as respostas.

Inquérito realizado aos docentes da escola



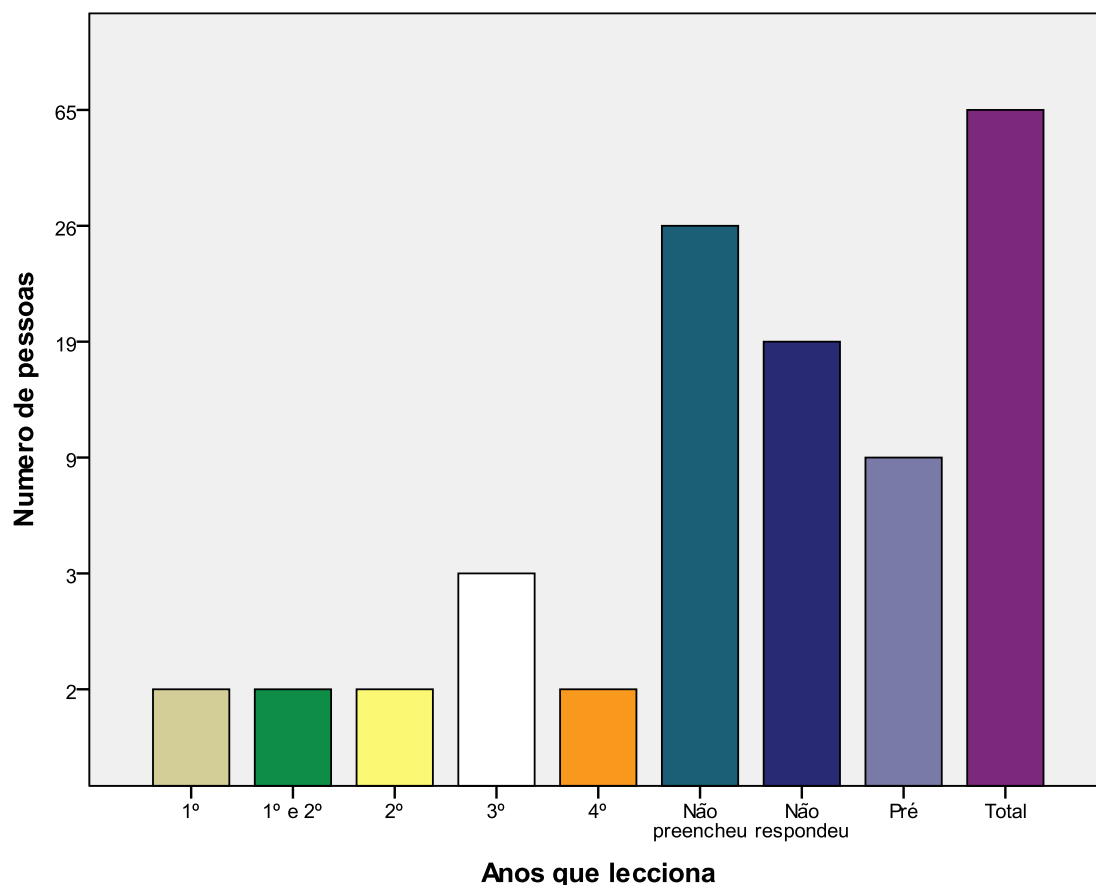
Na primeira pergunta os docentes deveriam assinalar a função desempenhada na escola, contudo, como podemos observar no gráfico a quantidade de pessoas que não preencheu ou não respondeu foi maior do que o grupo que preencheu, o que torna difícil apurar os dados com uma maior precisão.

Hipótese 1- A função desempenhada na escola (V.I) influencia ou não o grau de satisfação dos docentes (V.D).



Pelo que podemos observar através dos dados obtidos podemos verificar que existe um maior número de professores do que de educadores a leccionar na escola, contudo tal não parece influenciar a opinião geral dos mesmos.

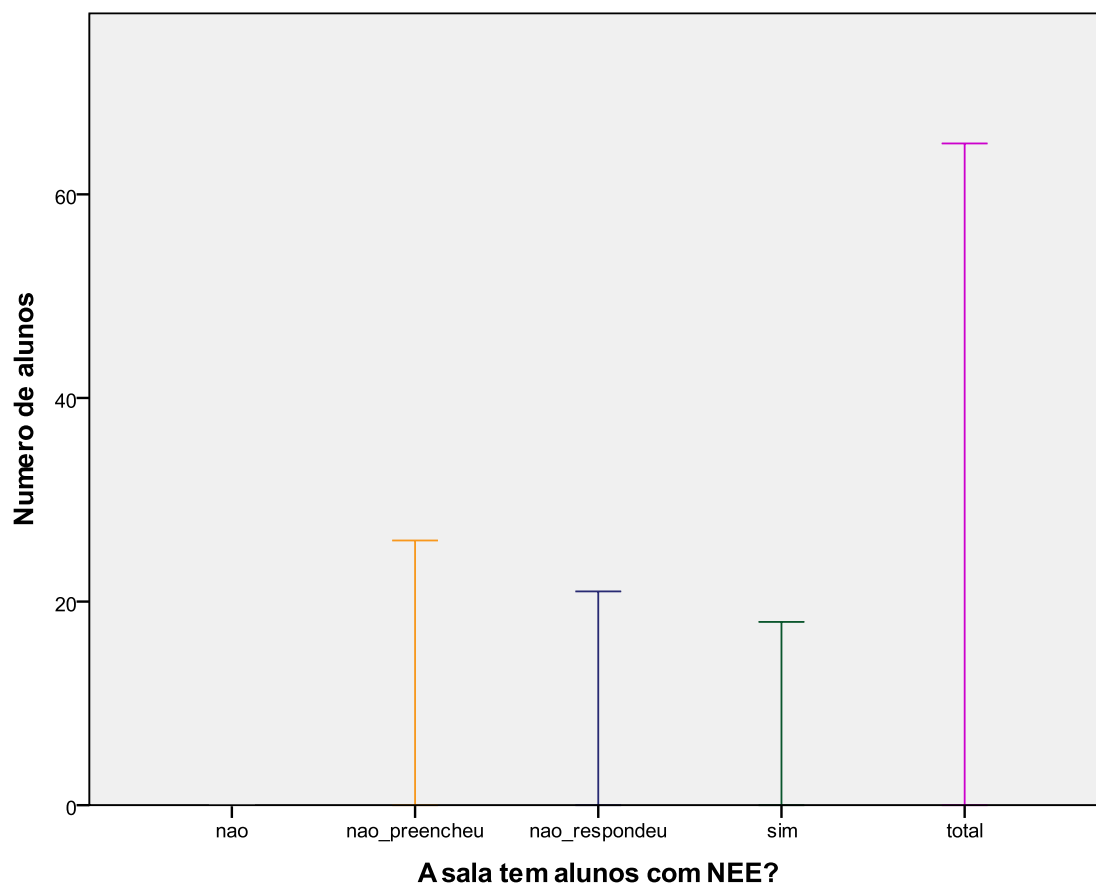
Hipótese 2- O nível de ensino leccionado poderá influenciar ou não a opinião dos docentes acerca da inclusão?



Na primeira pergunta os docentes deveriam, também assinalar a função desempenhada na escola, contudo mais uma vez, como podemos observar no gráfico a quantidade de pessoas que não preencheu ou não respondeu foi maior do que o grupo que preencheu

Pelos dados obtidos nesta questão podemos verificar que houve um maior número de educadores a assinalar este campo o que nos faz induzir em erro e pensar que existe um maior número de educadores na escola do que professores e tal não é verdade.

Hipótese 3- O número de alunos com NEE inseridos na sala de aula influência ou não a opinião dos docentes?

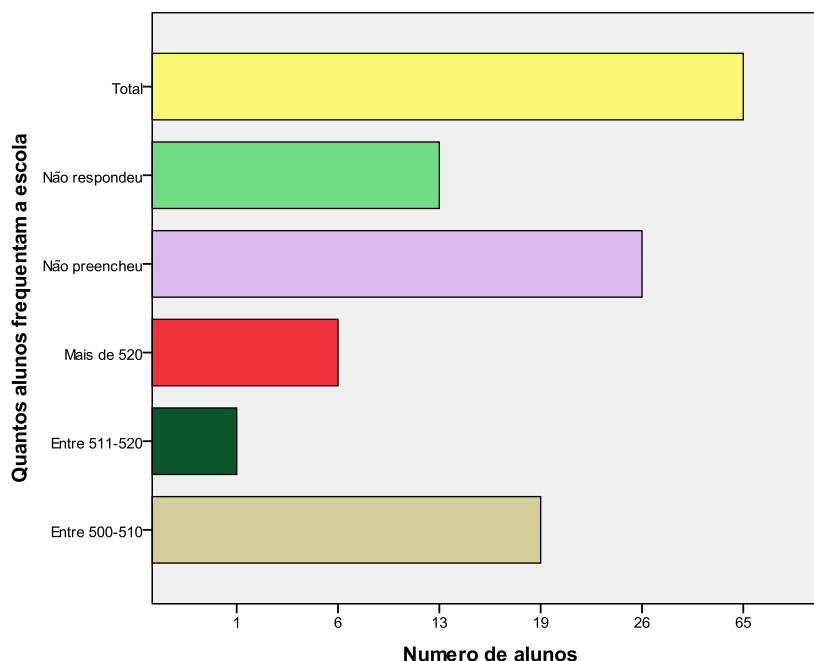


Por fim os docentes deveriam assinalar qual o número de alunos com NEE inseridos na sala de aula, contudo mais uma vez, como podemos observar no gráfico existe um elevado número de pessoas que não preencheu ou não respondeu, contudo chegamos à conclusão que aqueles que responderam assinalaram apenas a hipótese sim.

Além de tentarmos procurar responder às outras hipóteses colocadas tentamos também procurar saber se os docentes conheciam bem a realidade em que trabalhavam e se estavam satisfeitos com o estabelecimento de ensino onde trabalham etc.

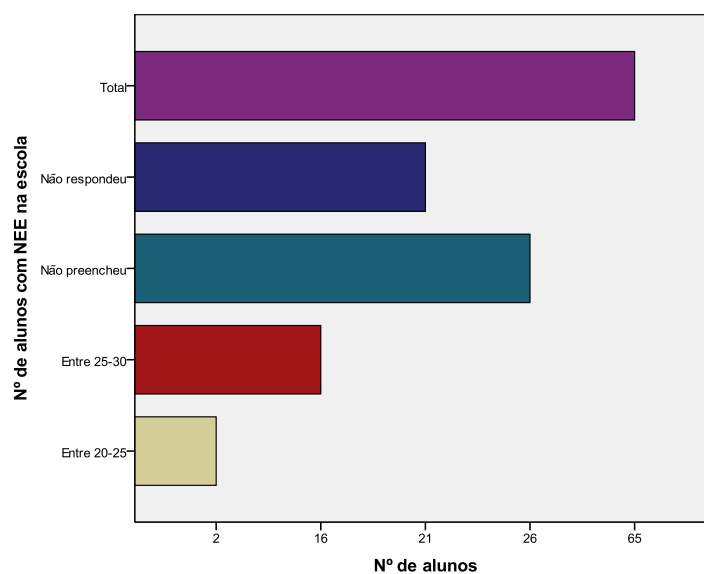
Como tal, foram colocadas uma série de questões que serão agora apresentadas.

Pergunta 2.1- Quantos alunos existem ao todo nesta escola?



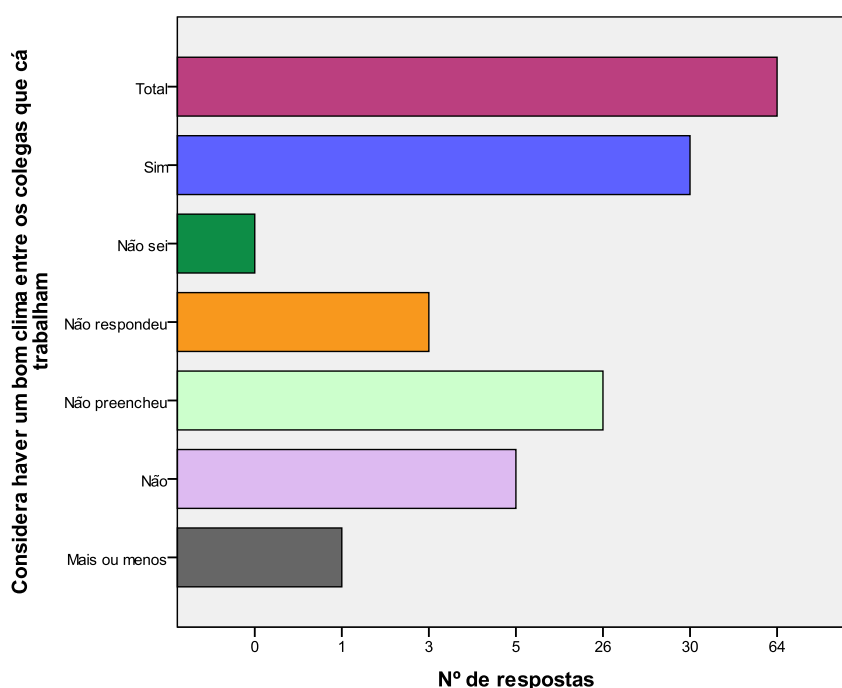
Como podemos observar no gráfico a maior parte dos docentes sabe que existem mais de 500 alunos a frequentar este estabelecimento de ensino demonstrando conhecer a realidade na qual estão inseridos.

Pergunta 2.2- Desses alunos quantos têm NEE?



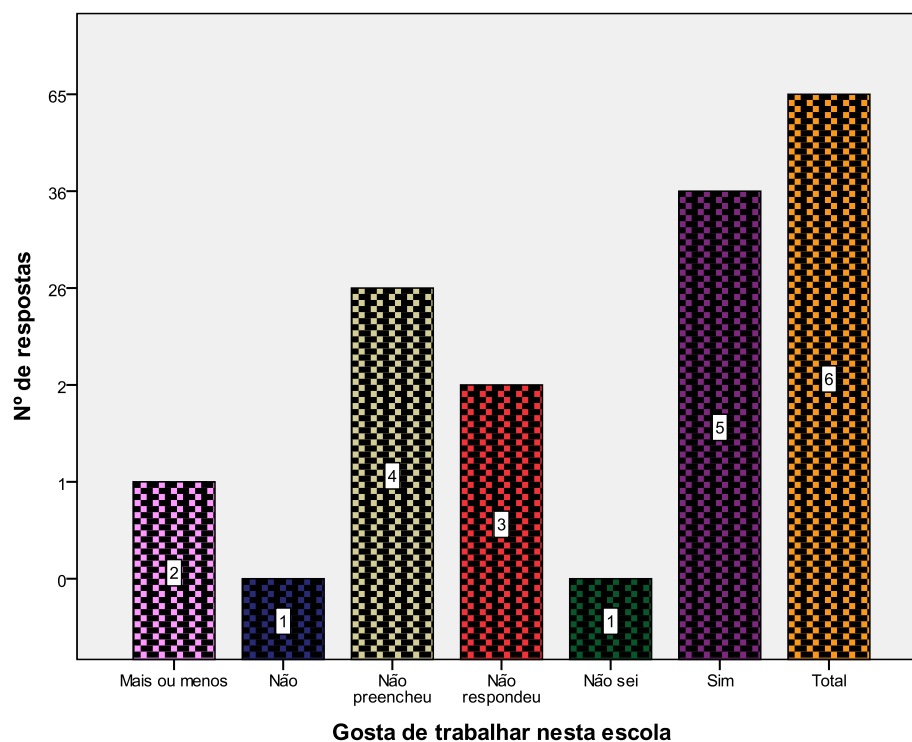
Como podemos observar no gráfico, os docentes voltam a demonstrar mais uma vez que conhecem bem a realidade ao dizer que existem entre 20 a 30 alunos com NEE a frequentar este estabelecimento de ensino.

Pergunta 2.3- Considera haver um bom clima entre os colegas que cá trabalham?



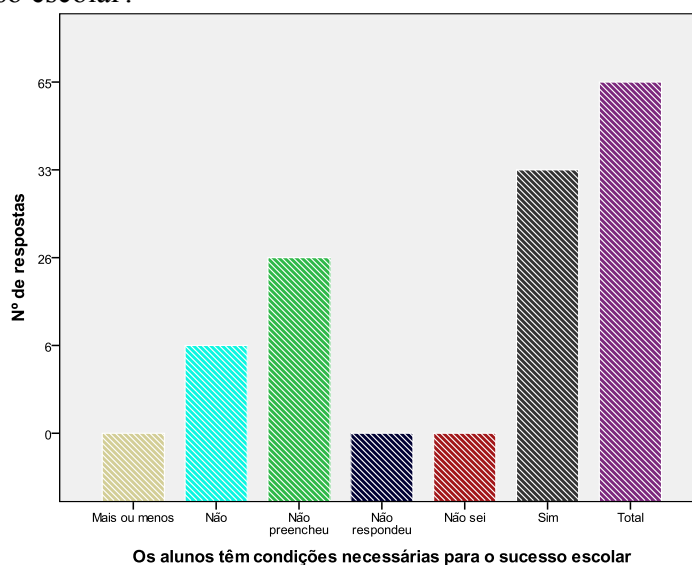
Através do gráfico podemos observar que as opiniões estão muito divididas, prevalecendo contudo a ideia de que a maior parte das pessoas consideram que há um bom clima entre os colegas.

Pergunta 2.4- Gosta de trabalhar nesta escola?



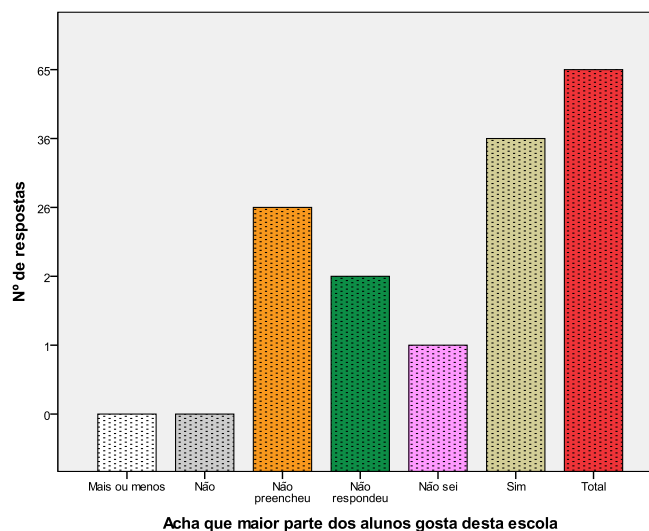
Esta pergunta foi mais difícil de apurar uma vez que para além da grande percentagem de absentismo, verificamos que existe um grande número de docentes que parecem não ter opinião definida uma vez que responderam mais ou menos.

Pergunta 2.5- Considera que os alunos têm todas as condições necessárias para o bom sucesso escolar?



Mais uma vez verificamos que as opiniões estão muito subdivididas, entre o não sei e o mais ou menos, contudo verificamos que existe um maior número de docentes a dizer que sim.

Pergunta 2.6- Acha que a maior parte dos alunos gosta desta escola?

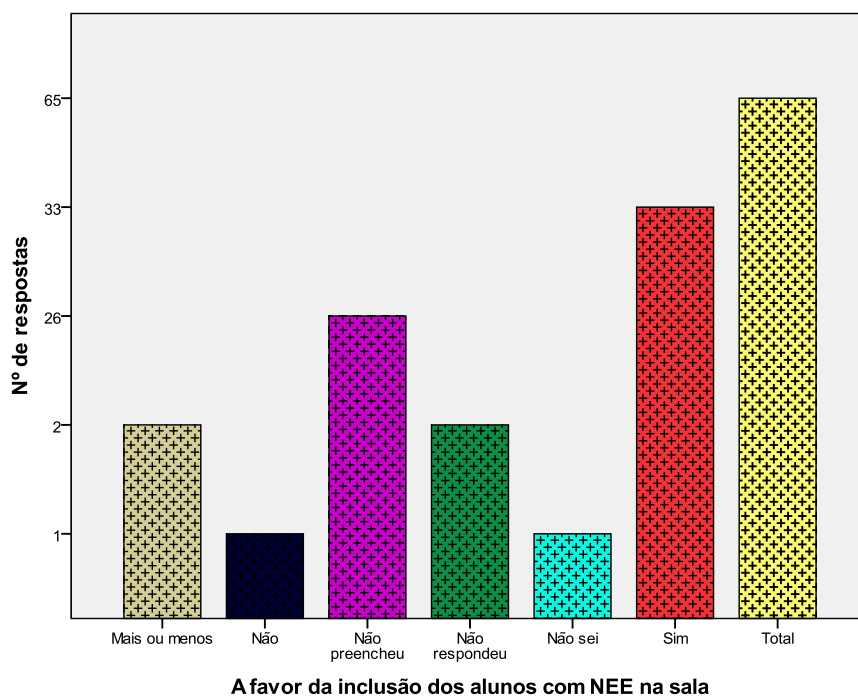


As opiniões voltam a estar subdivididas entre o mais ou menos e o não, contudo volta a prevalecer o sim.

As perguntas subdivididas no grupo 3 dizem respeito à inclusão de alunos com NEE no ensino regular, passando a apresentar os respectivos dados obtidos nas mesmas.

Como tal começaremos por responder à quarta hipótese colocada e depois passaremos a apresentar os outros dados.

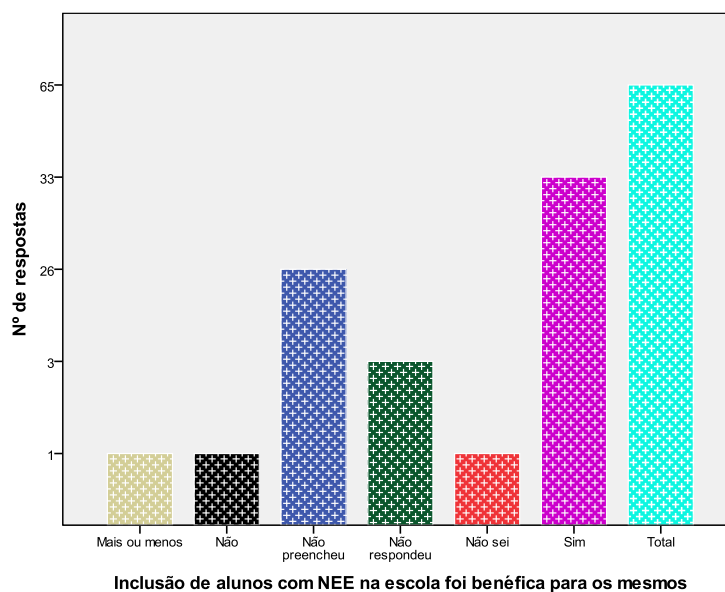
Hipótese 4- Os professores são ou não a favor da inclusão de crianças com NEE no ensino regular?



Como podemos verificar, pela análise do gráfico, o número de docentes que não preencheu, não respondeu ou disse mais ou menos é muito superior às outras opiniões sendo por isso difícil apurar até que ponto o sim prevalecente neste gráfico é ou não fiável.

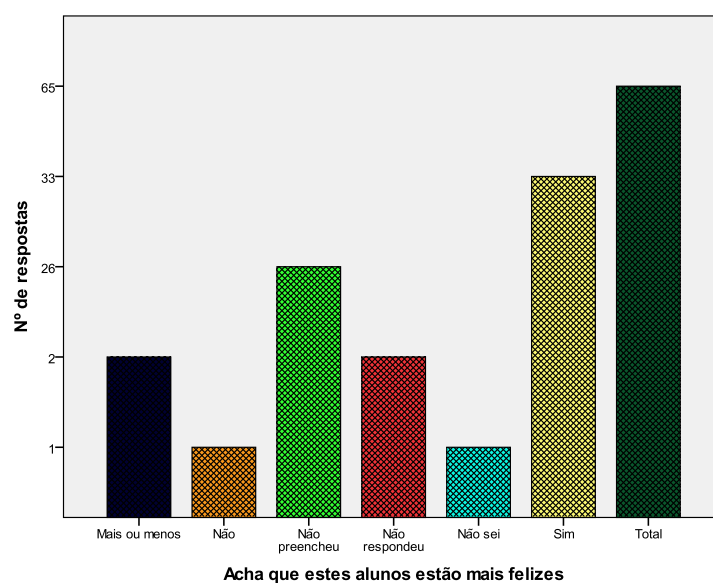
Posso ainda referir que tanto as funções desempenhadas na escola tal como o nível de ensino não influenciaram as opiniões uma vez que tanto uns como outros demonstraram opiniões muito semelhantes.

Pergunta 3.2- Considera que a inclusão dos alunos na escola foi benéfica para os mesmos?



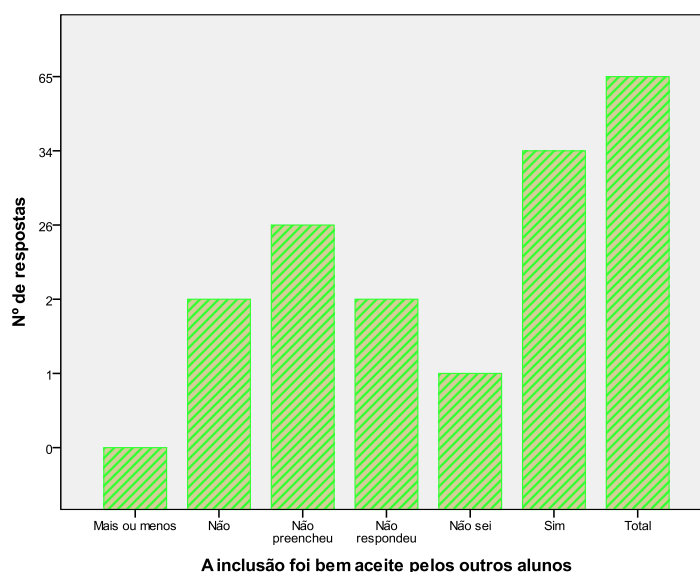
Apesar de haver um grande número de docentes a dizer que a inclusão foi benéfica para as crianças com NEE continuamos a notar existe um grande número de docentes que não responderam ou não preencheram.

Pergunta 3.3- Acha que estes alunos estão mais felizes?



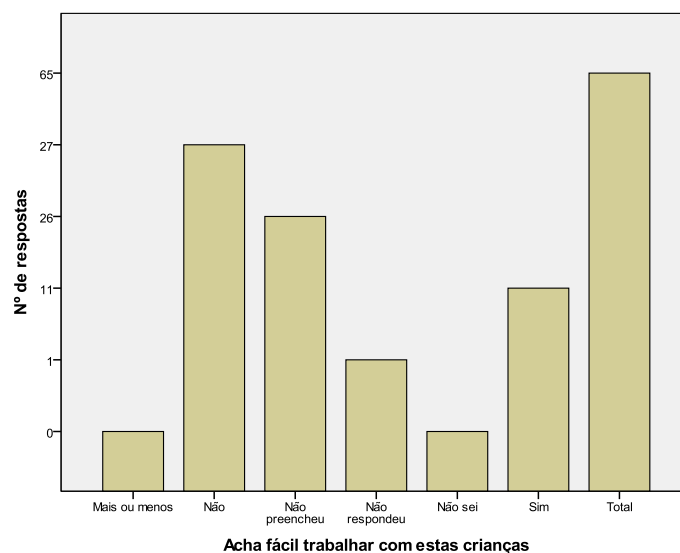
Pelas respostas obtidas verificamos que 30% dos docentes consideram que sim, havendo no entanto um grande número de abstenções.

Pergunta 3.4- Considera que esta inclusão foi bem aceite pelos outros alunos?



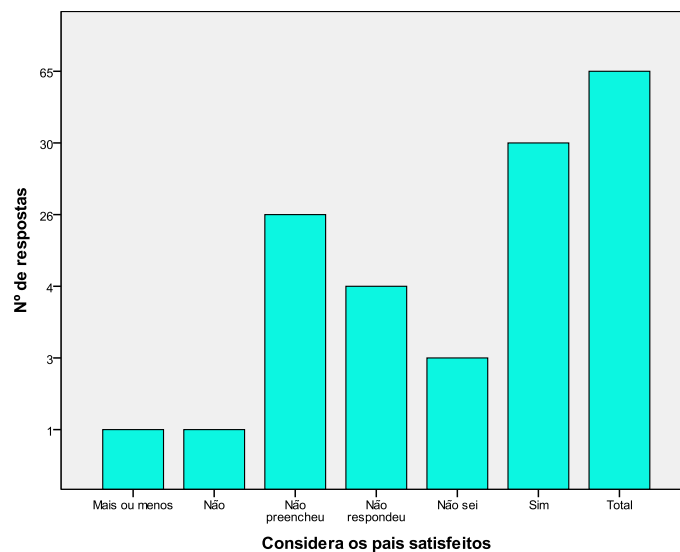
Como podemos verificar existe um grande número de docentes que considera que a inclusão das crianças com NEE foi bem aceite pelas outras crianças.

3.5- Acha que é fácil trabalhar com estas crianças?



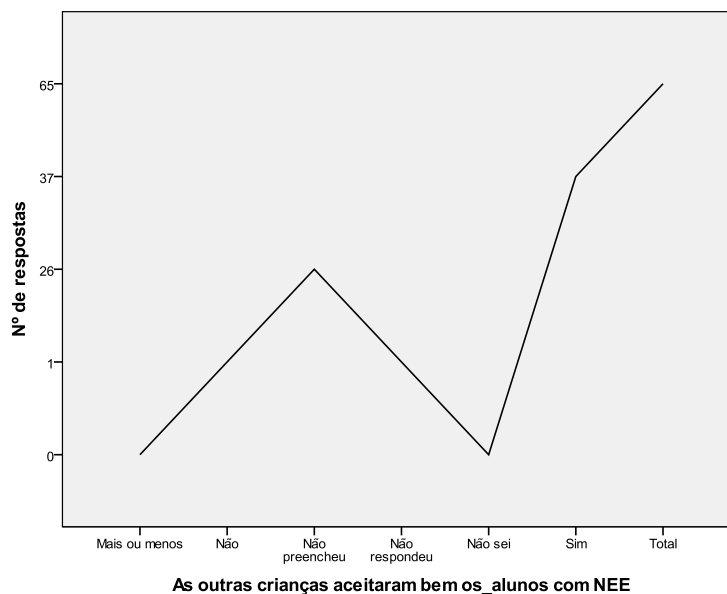
A maior parte dos docentes, tal como podemos observar, considera que não é fácil trabalhar com estas crianças, no entanto existem um número significativo de docentes que acham que sim.

Pergunta 3.6- Considera que os pais estão satisfeitos?



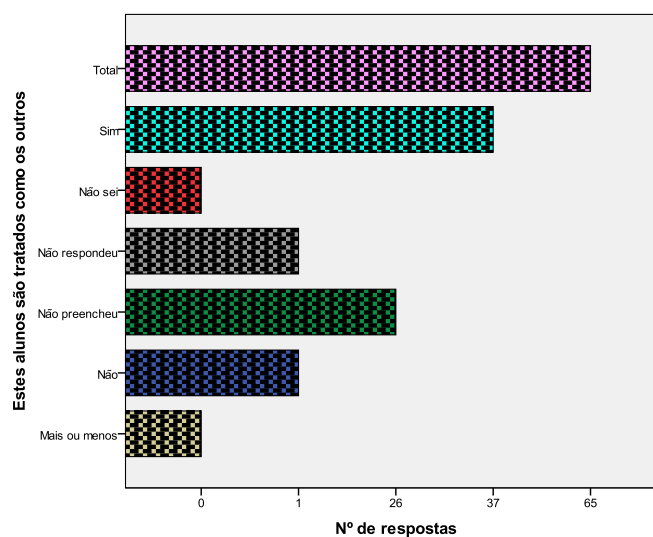
Apesar das abstenções consideramos que a maior parte dos docentes acha que os pais estão satisfeitos.

Pergunta 3.7- Acha que as outras crianças aceitaram bem os alunos com NEE?



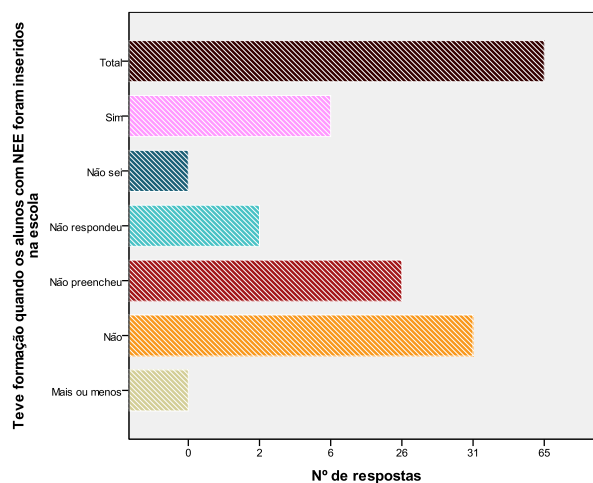
Como podemos verificar a maior parte dos docentes considera que os alunos do regular aceitaram bem as crianças com NEE, o que é extremamente positivo para ambas as partes.

Pergunta 3.8- Estes alunos são tratados exactamente como os outros?



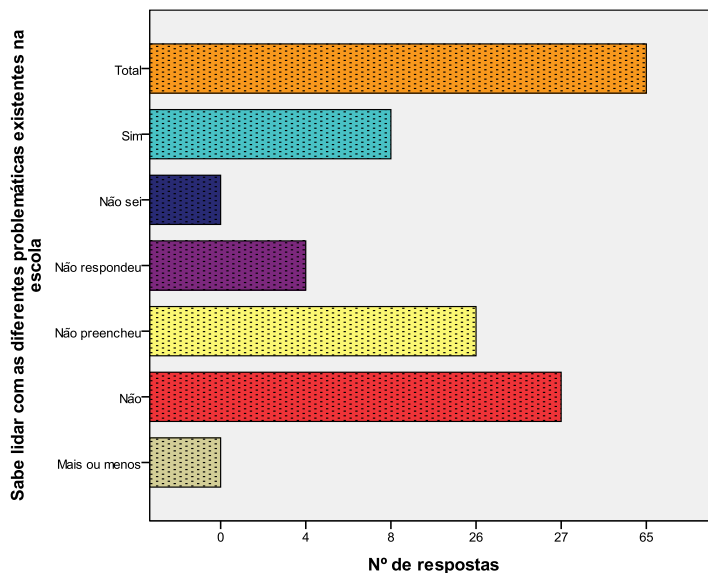
Pela análise do gráfico consideramos que a maior parte dos docentes acha que estes alunos são tratados exactamente como os outros, parecendo haver uma verdadeira inclusão.

Hipótese 5- Os professores tiveram ou não formação suficiente para lidar com as diferentes problemáticas?



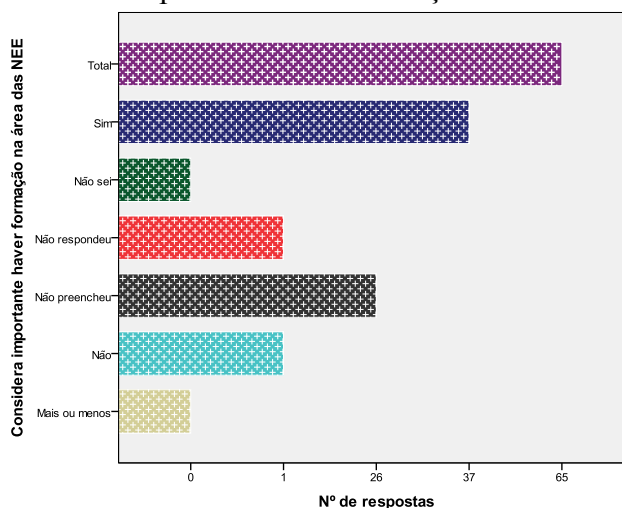
Pela análise do gráfico, podemos verificar que as opiniões estão muito subdivididas uma vez que apesar do maior grupo de docentes considerar que não tiveram formação na altura em que os alunos com NEE foram inseridos na escola, existe uma percentagem razoável de docentes que acha o contrário.

Pergunta 4.2- Sabe como lidar com as diferentes problemáticas existentes na escola?



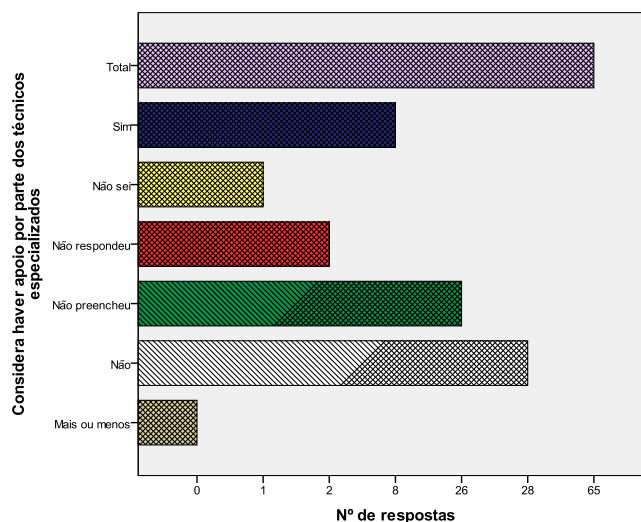
Como podemos verificar em virtude da falta de formação dos docentes estes consideram que não sabem como lidar com as diferentes problemáticas, o que pode, sem sombra de dúvidas prejudicar as crianças com NEE.

Pergunta 4.3- Considera importante haver formações na área das NEE?



Contudo consideramos, através das respostas obtidas nesta questão, que a realidade existente na escola poderá vir a mudar se investir-se na formação dos docentes pois grande percentagem considera essencial existir formação diversificada nesta área.

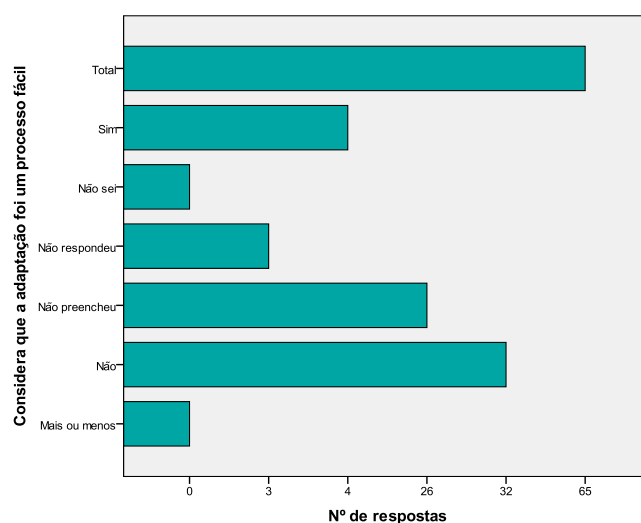
Pergunta 4.4- Considera haver apoio suficiente por parte dos técnicos especializados?



Também consideram importante haver um grande apoio dos técnicos especializados, o que, de acordo com os dados obtidos, não acontece e isso dificulta, a nosso ver, os trabalhos realizados com as crianças com NEE.

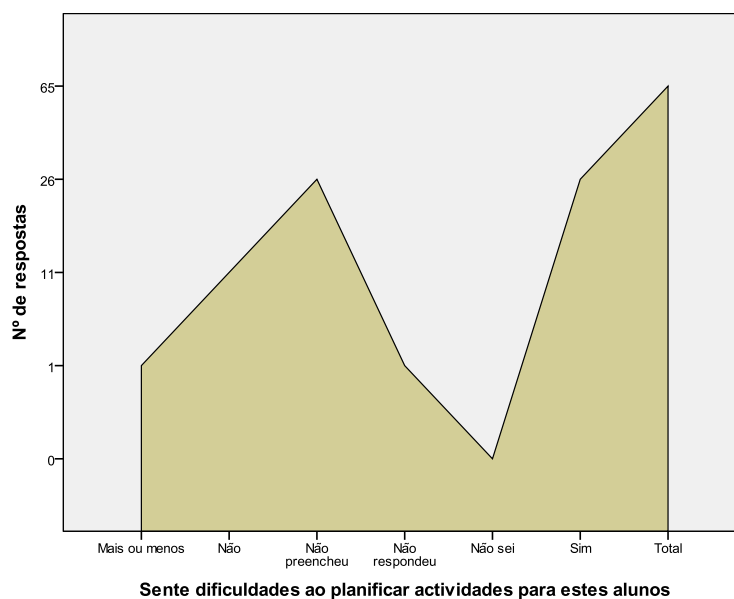
Na etapa número cinco deste inquérito procuramos averiguar quais as Facilidades/ dificuldades sentidas pelos docentes colocando as seguintes questões:

Pergunta 5.1- Considera que a adaptação a esta nova realidade foi um processo fácil?



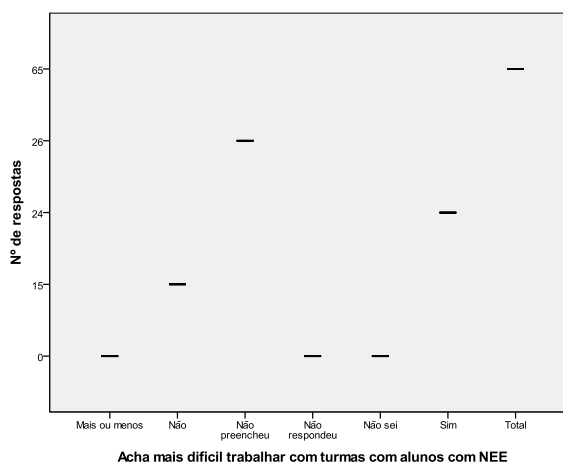
Como podemos verificar que a maior parte dos docentes considera que a adaptação a esta nova realidade não foi um processo fácil, na verdade está comprovado que não é fácil adaptar-se às mudanças, tudo leva o seu tempo.

Pergunta 5.2- Sente dificuldades quando tem de planificar actividades para estes alunos?



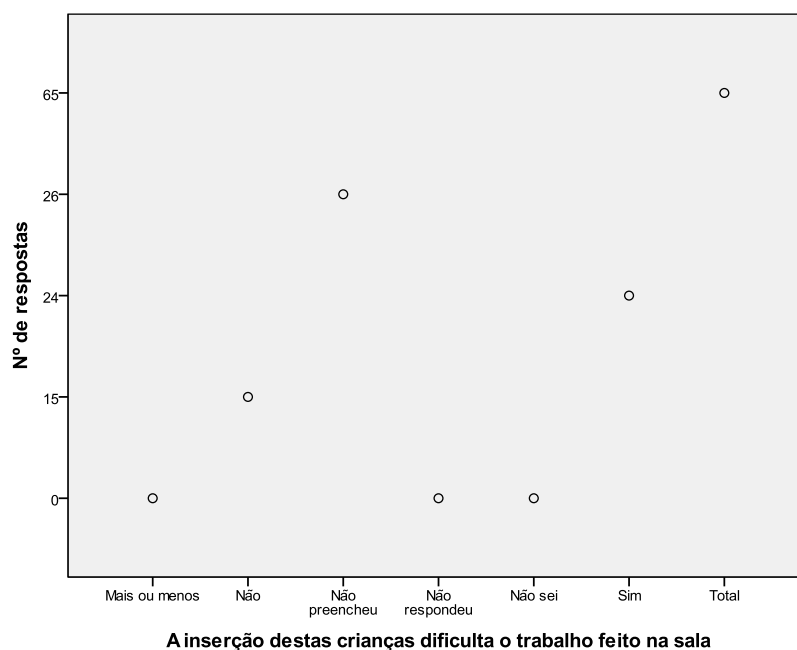
Tal como podemos observar grande número de docentes revelam sentir grande dificuldade quando tem de planificar para estas crianças, o que é perfeitamente natural visto que, de acordo com dados obtidos anteriormente, estes não tem formações suficientes para fazê-lo.

Pergunta 5.3- Acha mais difícil trabalhar com turmas onde estão inseridos alunos com NEE?



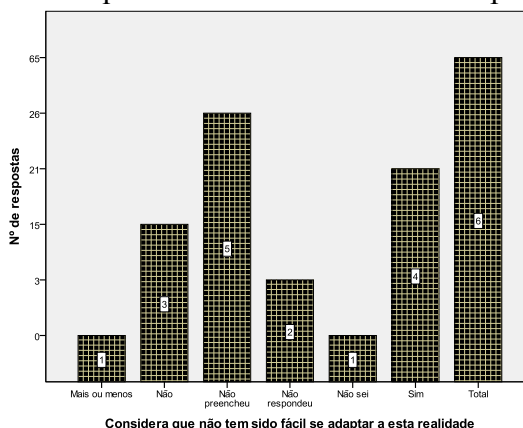
Tal como podemos observar cerca de 26 docentes não preencheram esta pergunta, o que torna difícil apurar a realidade com maior precisão, mesmo assim consideramos que existe um número relativo de docentes a afirmar que sim.

Pergunta 5.4- Considera que a inserção destas crianças não dificulta o trabalho realizado na sala de aula?



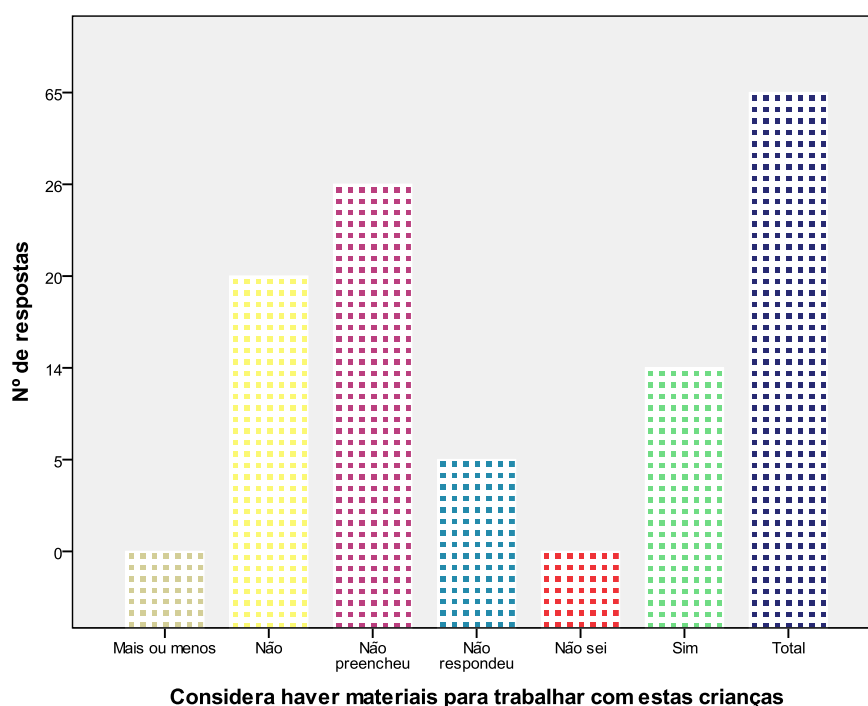
Esta questão surge como sequência da anterior o que faz com que os resultados das mesmas sejam muito semelhantes, tal como podemos observar continua a haver uma maior parte de docentes que não preencheu e uma grande percentagem a dizer que sim.

Pergunta 5.5- Considera que não tem sido fácil adaptar-se a esta nova realidade?



Geralmente é difícil adaptar-se às mudanças, mesmo que estas sejam para melhor, e pelas respostas obtidas podemos considerar que apesar de haver novamente um grande número de docentes a não preencher grande parte deles considera que adaptar-se a esta nova realidade, não foi um processo fácil.

Pergunta 5.6- Considera haver grande disponibilidade de recursos materiais para trabalhar com estas crianças?



Pela análise do gráfico podemos observar que grande número de docentes considera que existem imensos materiais para trabalhar com estas crianças, o que é muito bom.

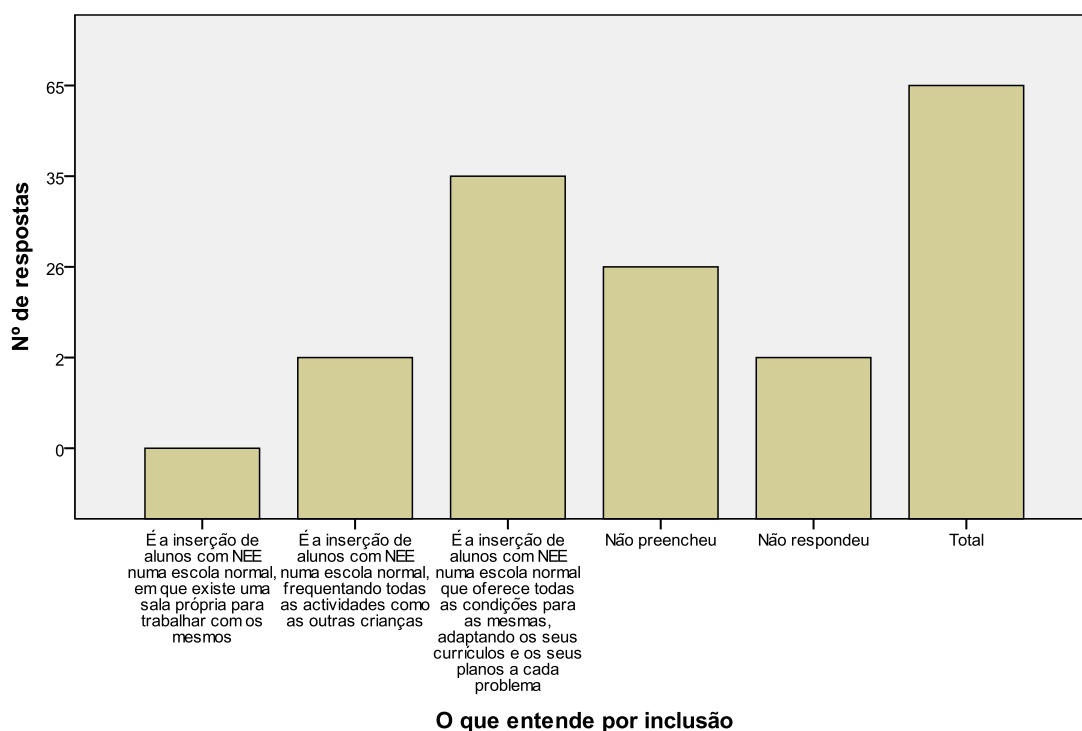
Por fim foi colocada uma questão de múltipla escolha de forma a poder averiguar o que os docentes entendem por inclusão.

6- O que entende por inclusão? (coloque um cruz a frente da opção que considera mais correcta):

6.1- É a inserção de alunos com NEE numa escola normal, em que existe uma sala própria para trabalhar com os mesmos.

6.2- É a inserção de alunos com NEE numa escola normal, frequentando todas as actividades como as outras crianças.

6.3- É a inserção de alunos com NEE numa escola normal que oferece todas as condições para as mesmas, adaptando os seus currículos e os seus planos a cada problema específico e respeitando todas as diferenças.



Pela análise do gráfico consideramos que existe um grande número de docentes a assinalar a opção número três, que a nosso ver é aquela que define melhor o termo inclusão o que é bom sinal pois demonstra que todos sabem qual o verdadeiro significado da **Inclusão**.

Conclusões:

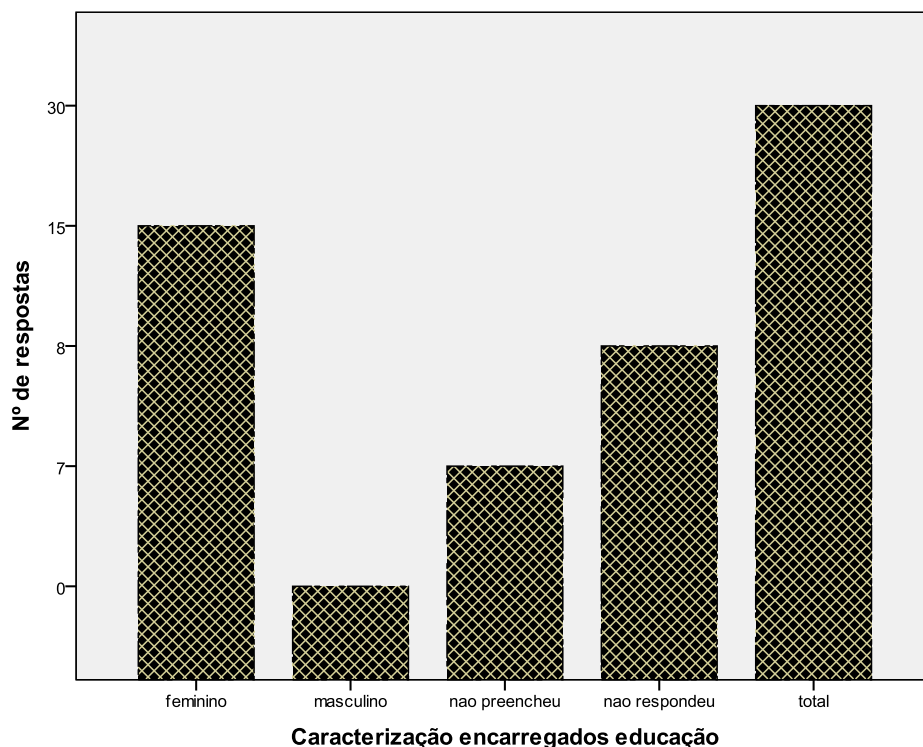
Pelos resultados apurados constatamos que houve um grande número de docentes que não respondeu ao questionário, tendo sido difícil apurar a verdadeira realidade da escola.

Contudo consideramos que apesar de os docentes acharem que as crianças com NEE estão bem inseridas na escola uma vez que além de beneficiarem de uma grande variedade de materiais que ajudam a trabalhar com as diferentes problemáticas existentes, e que estas são bem aceites pelos pares pedagógicos concluímos que a adaptação a esta nova realidade não está sendo fácil, pois apesar da escola “inclusiva” estar a funcionar a quase dois anos ainda existe um grande número de docentes que não tem preparação suficiente para lidar com as diferentes problemáticas, o que torna difícil trabalhar com crianças com NEE na sala de aula.

Esta realidade prejudica muito, a nosso ver, não só o trabalho realizado com estas crianças mas também a forma como estas são aceites pelos docentes, que de forma inconsciente, uma vez que não sabem como lidar com crianças, excluem-nas.

Para haver uma verdadeira inclusão é necessário formar os docentes para que estes estejam preparados para lidar com as diferentes problemáticas existentes, só assim esta escola se abrirá à inclusão e, a nosso ver, atenderá às problemáticas existentes de uma forma diferente.

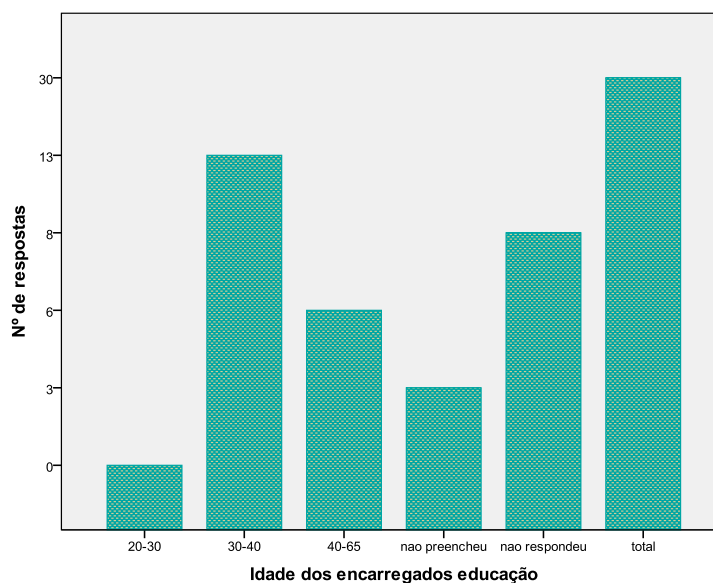
Inquérito direccionado aos pais das crianças com necessidades educativas especiais:



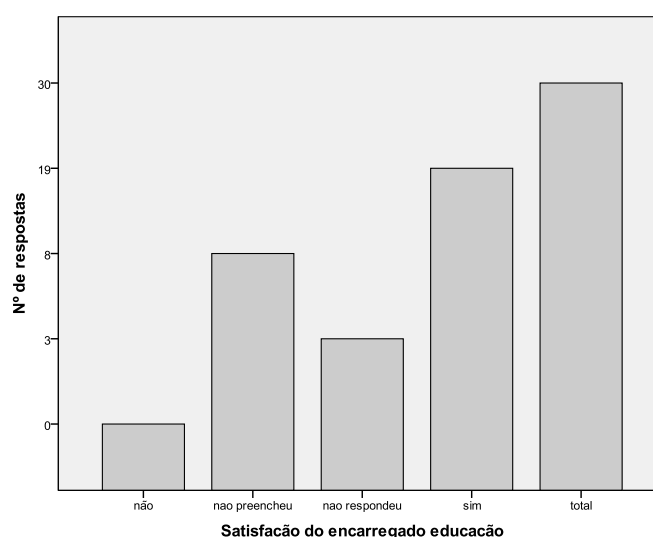
Foram distribuídos 30 inquéritos pelos encarregados de educação das crianças com NEE com o intuito de averiguar se estes estão satisfeitos com a inclusão dos seus educandos no ensino regular, mas acima de tudo para tentar verificar se estes consideram que após a inclusão os seus educandos demonstram ou não ser crianças mais felizes.

Felizmente a maior parte dos encarregados de educação responderam ao questionário, tal como podemos averiguar no gráfico acima, o que dá-nos uma realidade mais credível do que a que obtivemos junto dos docentes.

Hipótese 1- Os encarregados de educação mais novos (V.I) estão mais satisfeitos com a inclusão dos seus educandos na escola do que os mais velhos (V.D).

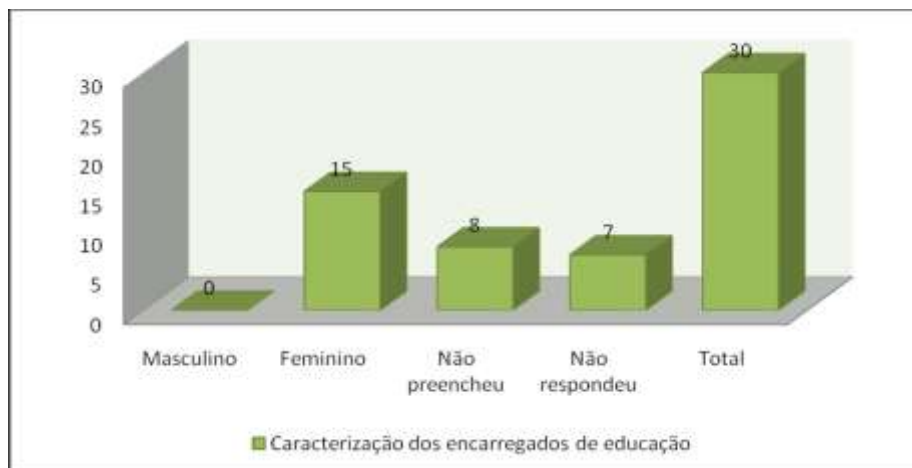


Tal como podemos observar a maior parte dos encarregados de educação, são pessoas ainda jovens que se situam entre os 30 e 40 anos de idade, o que condiciona uma maior predisposição para procurar o melhor para o seu educando.



A idade dos educandos, também parece influenciar a opinião dos mesmos em relação à inserção dos seus educandos no ensino regular, pois tal como podemos observar existe uma grande percentagem a dizer que sim, no entanto convém salientar que quase todos os que responderam sim situam-se na faixa etária apresentada anteriormente.

Hipótese 2- O sexo dos encarregados de educação (V.I) influência ou não o grau de satisfação dos mesmos (V.D).

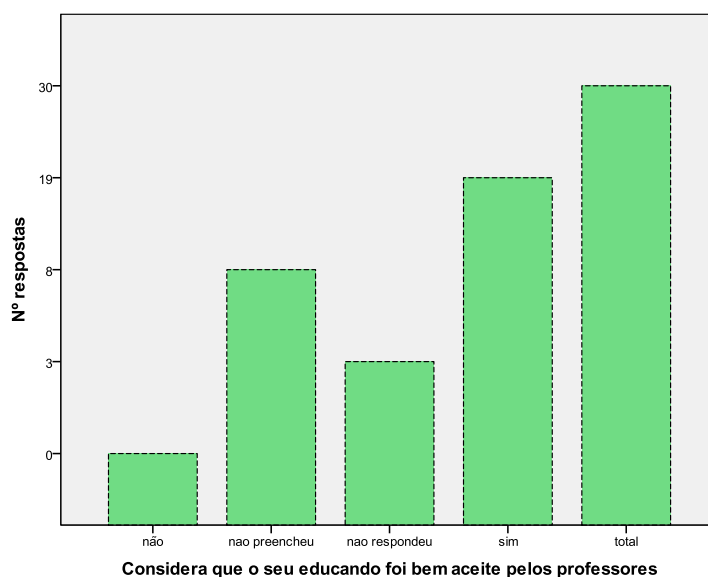


Esta hipótese não foi possível apurar uma vez os encarregados de educação que responderam ao questionário foram todos do sexo feminino, o que demonstra continuar a haver uma maior predisposição do sexo feminino para a educação das crianças.

Antes de responder à hipótese número três colocamos uma série de questões que, a nosso ver, ajudará a responder à mesma.

Passando a mencioná-las:

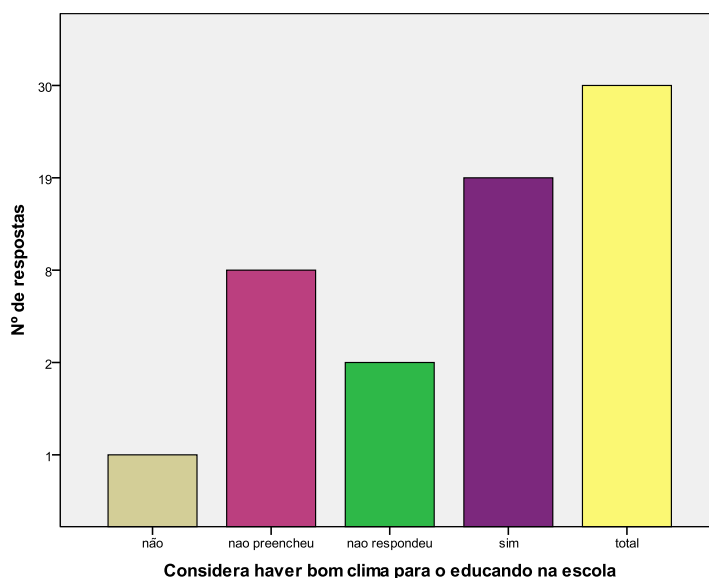
Considera que o seu educando foi bem aceite pelos professores/educadores?



Pelo que podemos observar no gráfico a maior parte dos encarregados de educação considera que os seus educandos foram bem aceites pelos docentes da escola,

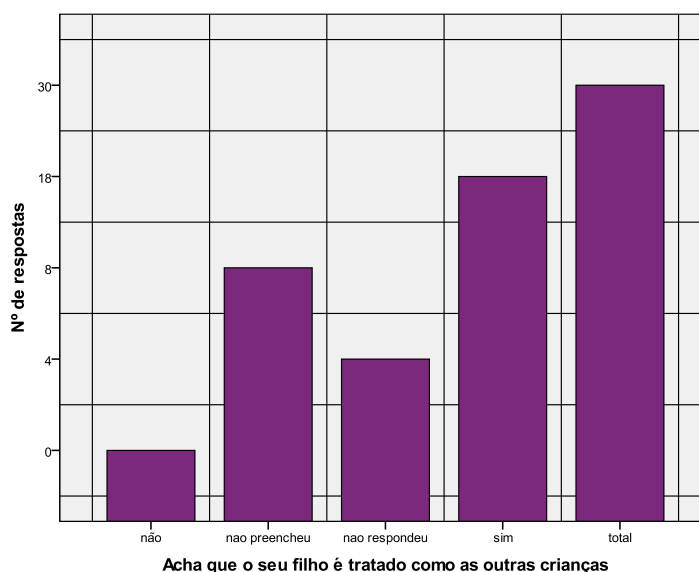
o que a nosso ver é muito positivo, uma vez, a nosso ver, isso faz com que confiem no trabalho realizado neste estabelecimento de ensino.

Considera haver um bom clima para o seu educando na escola?



Mais uma vez verificamos que os encarregados de educação consideram que existe um bom clima para os seus educandos na escola, o que, na nossa óptica, pode ajudar as crianças na convivência com os seus pares pedagógicos e até com outras crianças do estabelecimento de ensino.

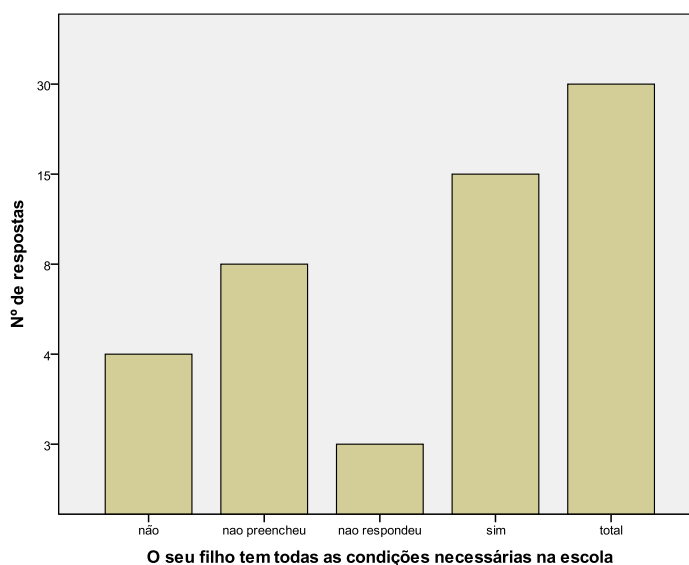
Acha que o seu filho é tratado como as outras crianças?



Esta questão é, segundo a nossa opinião, uma das mais importantes uma vez que apela à aceitação e à igualdade.

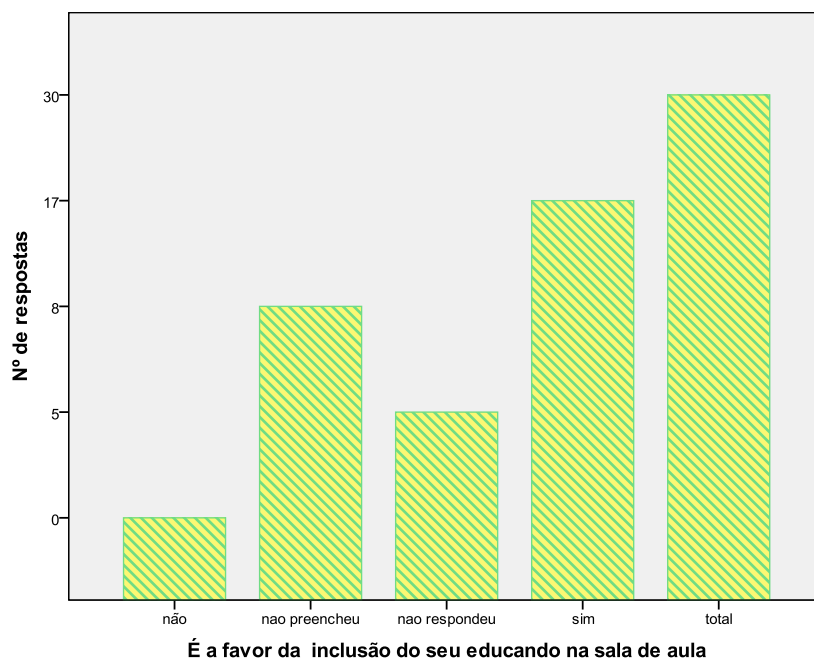
Tal como podemos observar grande parte dos docentes sente que o seu educando é tratado como os outros, e isso é muito importante, não só para os encarregados de educação que vêm os seus educandos terem as mesmas oportunidades que os outros mas também para as próprias crianças em si, que não se sentem diferentes.

Considera que o seu filho tem todas as condições necessárias na escola?



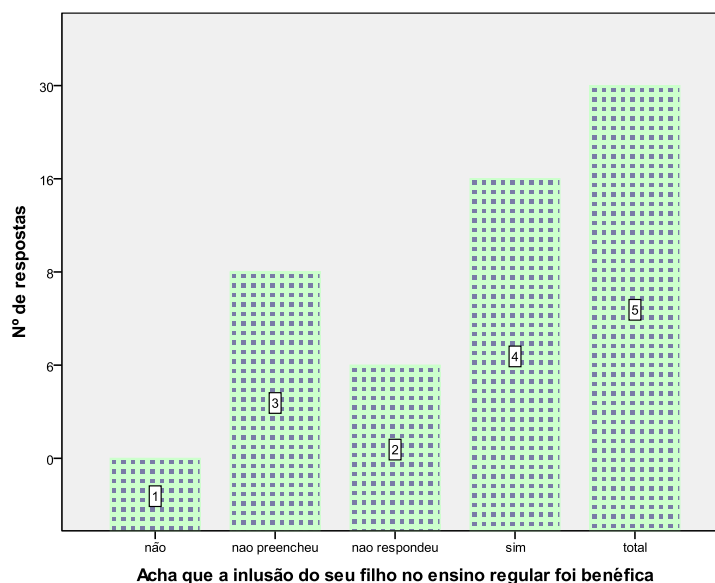
Se observarmos o gráfico constatamos que a maior parte dos encarregados de educação considera que os seus educandos têm todas as condições necessárias na escola, o que condiciona, sem sombra de dúvidas a sua confiança neste estabelecimento de ensino.

É a favor da inclusão do seu educando na sala de aula?



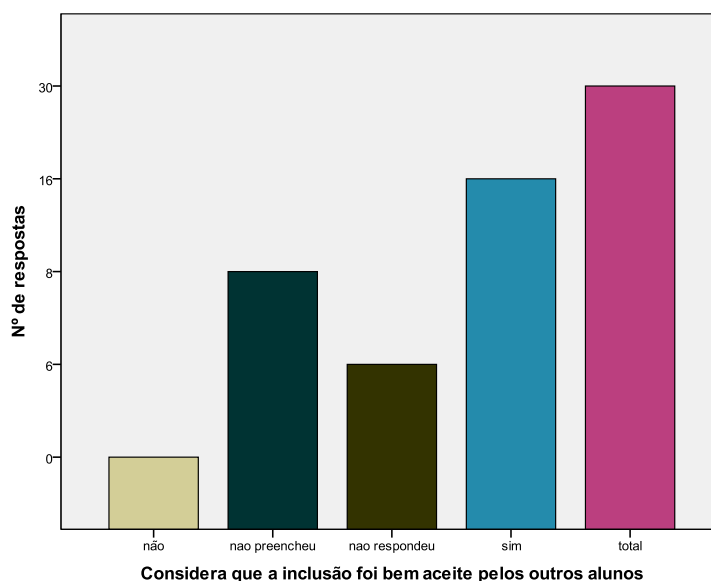
Como podemos observar, ouve um grande número de encarregados de educação que não respondeu a esta questão o que nos deixa ficar na dúvida, pois apesar de haver cerca de 17 encarregados de educação a dizer que sim a outra metade não respondeu, não preencheu ou disse não.

Considera que a inclusão do seu educando no ensino regular foi benéfica para o mesmo?



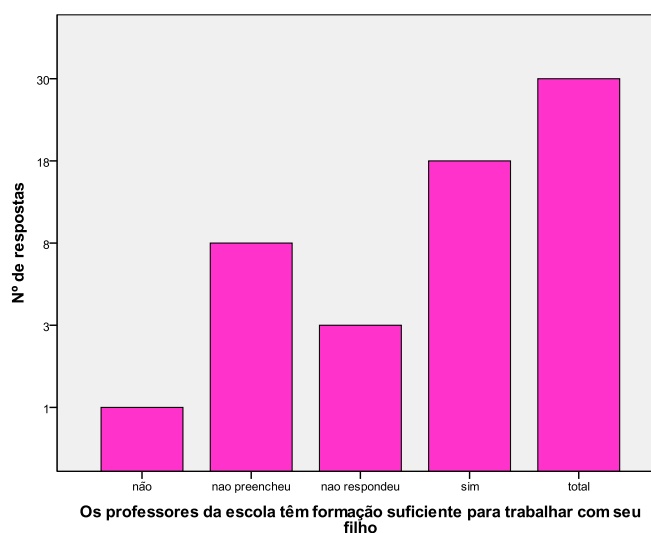
Mais uma vez verificamos uma grande percentagem de encarregados de educação que não respondeu, havendo apenas 10 a dizer que sim e isso torna difícil apurar os dados desta questão, uma vez que o número de abstenções é superior ao número de pessoas que dizem sim.

Considera que esta inclusão foi bem aceite pelos outros alunos?



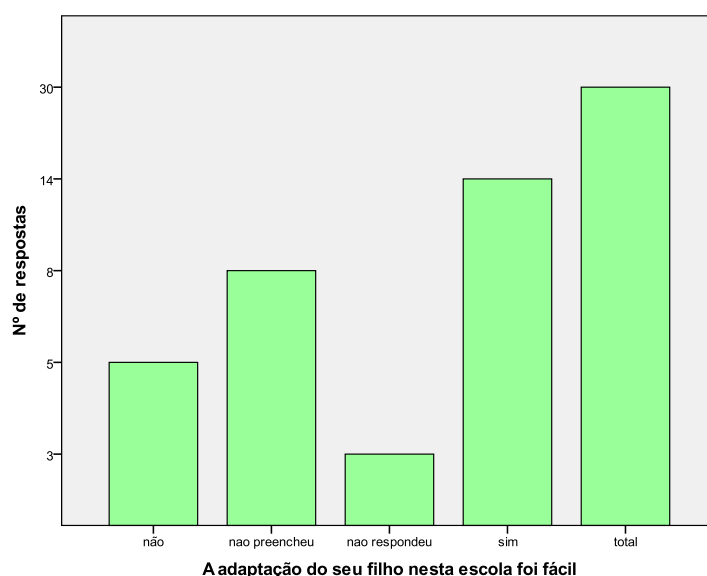
A maior parte dos encarregados de educação, tal como podemos verificar, considera que os seus educandos apesar de diferentes foram bem aceites pelos outros alunos.

Considera que os professores /educadores da escola têm formação suficiente para trabalhar com o seu educando?



Pela análise do gráfico verificamos que existe um grande número de encarregados de educação a considerar que os docentes têm formação suficiente para trabalhar com os seus educandos, o que contrasta com a realidade sentida pelos docentes que consideram não ter havido preparação nesta área.

Por fim, antes de responder à última hipótese, perguntamos se os encarregados de educação consideravam que a adaptação do seu educando nesta escola foi um processo fácil?

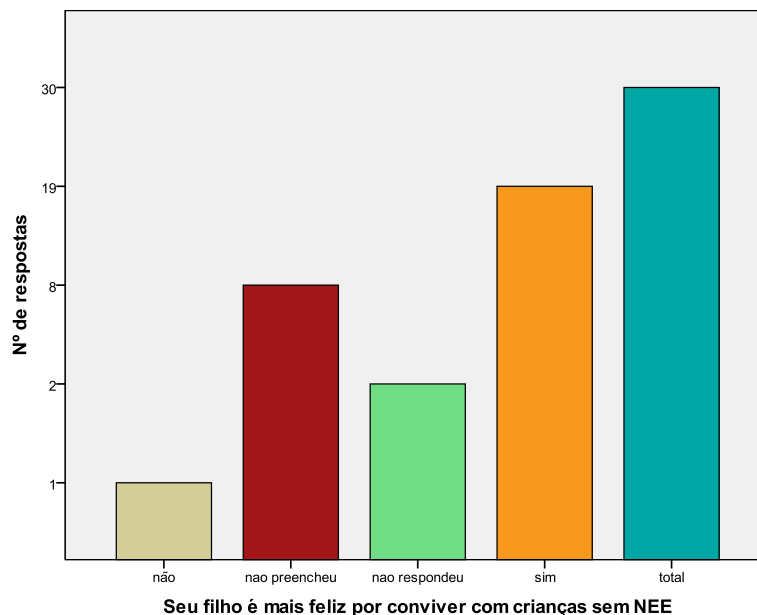


Bem, tal como podemos verificar as opiniões divergiram pois, se por um lado há um número considerável de encarregados de educação a considerar que sim também há um grande número a dizer que não.

Na realidade, segundo alguns especialistas na matéria, as crianças estão mais propícias às mudanças do que os adultos, aceitando-as com mais facilidade.

Por fim apresentamos os dados que, juntamente com as questões apresentadas anteriormente, vêm responder à hipótese número três, ou seja:

Hipótese 3- Os encarregados de educação acham ou não que os seus filhos são crianças mais felizes?



Bem, tal como podemos verificar, a maior parte dos encarregados de educação consideram que os seus filhos são crianças mais felizes, o que, na nossa óptica, vai ajudar os mesmos a ultrapassar algumas das dificuldades sentidas com os seus educandos.

Esta realidade vem, de certa forma, comprovar que se as crianças são mais felizes, os pais, por sua vez, estão, também, mais satisfeitos, contentes etc.

Conclusões:

Pelos dados obtidos neste inquérito consideramos que apesar de os docentes terem afirmado que a inclusão não tem sido um processo fácil, as crianças com NEE, segundo os encarregados de educação das mesmas, foram bem aceites não só pelos docentes como também pelas outras crianças.

Os encarregados de educação consideram, também, que os seus educandos adaptar-se facilmente à escola e que os docentes estão bem preparados para lidar com as diferentes problemáticas dos seus educandos.

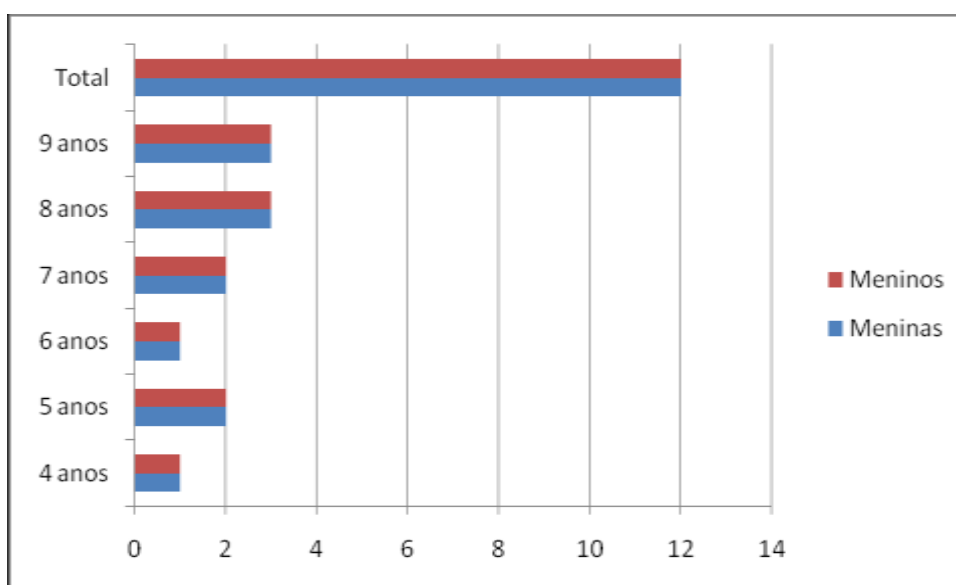
Os encarregados de educação consideram que os seus educandos são crianças mais felizes e que são aceites pelos outros como iguais, e isso faz toda a diferença.

Análise dos dados obtidos nos inquéritos dirigidos as crianças do ensino regular sem NEE

Durante as várias visitas efectuadas à escola foram entrevistadas 24 crianças, 12 rapazes e 12 raparigas com idades compreendidas entre os 4 e os 10 anos de idade de forma a poder comparar as opiniões das mesmas.

No final da entrevista pediu-se às crianças para fazer um desenho que representasse os meninos/as diferentes, mas nem todos quiseram fazê-lo, assim sendo no final da descrição das entrevistas, responderei às hipóteses colocadas e apresentarei os desenhos que foram realizados.

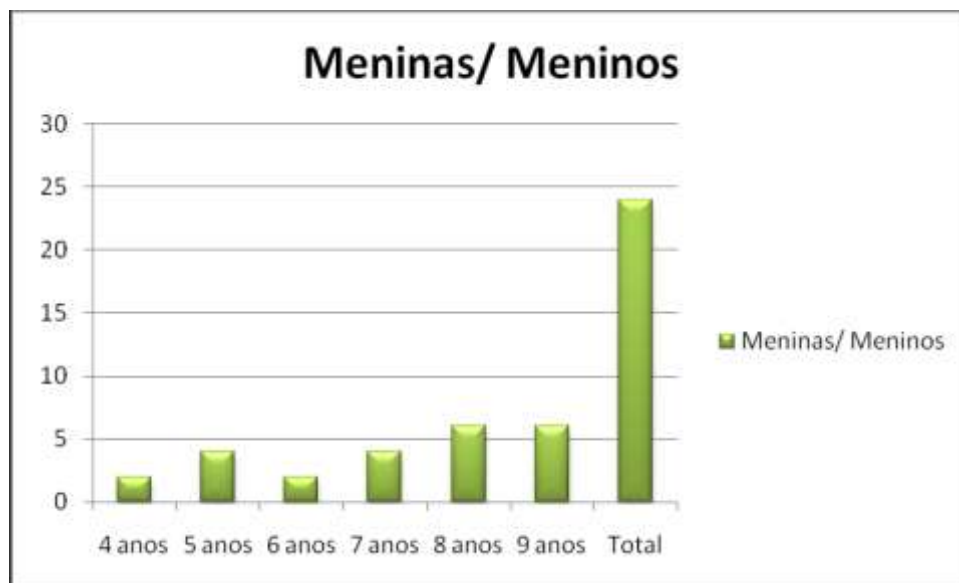
Hipótese 1- As crianças mais novas (V.I) aceitam melhor as crianças com NEE do que os mais velhos (V.D).



Tal como podemos observar, no gráfico acima, foram inqueridas 24 crianças com idades compreendidas entre os 4 e os dez anos, no entanto pela análise das

respostas obtidas, podemos considerar que a opinião das crianças é muito semelhante em todas as faixas etárias.

Hipótese 2- O sexo das crianças (V.I) influência ou não a aceitação dos alunos com NEE (V.D).



Tal como podemos constatar foram inqueridas o mesmo número de meninas e de meninos das diferentes fixas etárias, contudo, tal como poderemos constatar de seguida, tal também não influenciou a opinião das crianças.

Repostas obtidas nas diferentes entrevistas

Lara de 4 anos

1- Já alguma vez viste alguma criança diferente de ti nesta escola? Como a descreves?

Sim, têm a cara diferente, não andam.

2- Achas bom haver crianças diferentes de ti na escola? Porquê?

É bom porque gostamos.

3- Já alguma vez brincaste com uma criança como ela? Como foi?

Não

4- Gostavas de ser amigo/a dele/a? Porquê?

Sim. Para brincar no recreio.

5- Consideras que estas crianças, apesar de serem diferentes, são felizes? Porquê?

Sim. Porque eles andam com outros.

6- O que achas que podemos fazer para ajudar estas crianças?

Podemos levantá-los; Brincar com eles; Fazer eles felizes.

João de 4 anos

1- Já alguma vez viste alguma criança diferente de ti nesta escola? Como a descreves?

Sim, são crianças.

2- Achas bom haver crianças diferentes de ti na escola? Porquê?

Não sei.

3- Já alguma vez brincaste com uma criança como ela? Como foi?

Já foi na sala.

4- Gostavas de ser amigo/a dele/a? Porquê?

Não sei.

5- Consideras que estas crianças, apesar de serem diferentes, são felizes? Porquê?

Sim. Não sei.

6- O que achas que podemos fazer para ajudar estas crianças?

Não sei.

Bea de 5 anos

1- Já alguma vez viste alguma criança diferente de ti nesta escola? Como a descreves?

Sim, são crianças esquisitas.

2- Achas bom haver crianças diferentes de ti na escola? Porquê?

Acho bem. Porque eles gostam.

3- Já alguma vez brincaste com uma criança como ela? Como foi?

Já e gostei.

4- Gostavas de ser amigo/a dele/a? Porquê?

Sim. Porque são engraçados.

5- Consideras que estas crianças, apesar de serem diferentes, são felizes? Porquê?

Não sei.

6- O que achas que podemos fazer para ajudar estas crianças?

Brincar.

Daniel Machado de 5 anos

1- Já alguma vez viste alguma criança diferente de ti nesta escola? Como a descreves?

Sim, estão doentes e não andam.

2- Achas bom haver crianças diferentes de ti na escola? Porquê?

É bom porque eles falam.

3- Já alguma vez brincaste com uma criança como ela? Como foi?

Não

4- Gostavas de ser amigo/a dele/a? Porquê?

Sim. Para brincar com os jogos.

5- Consideras que estas crianças, apesar de serem diferentes, são felizes? Porquê?

Não. Porque eles não andam como outros.

6- O que achas que podemos fazer para ajudar estas crianças?

Não sei.

Rodrigo de 5 anos

1- Já alguma vez viste alguma criança diferente de ti nesta escola? Como a descreves?

Sim, são crianças deficientes.

2- Achas bom haver crianças diferentes de ti na escola? Porquê?

Não, porque não.

3- Já alguma vez brincaste com uma criança como ela? Como foi?

Não

4- Gostavas de ser amigo/a dele/a? Porquê?

Não. Porque eles metem medo.

5- Consideras que estas crianças, apesar de serem diferentes, são felizes? Porquê?

Não porque são deficientes.

6- O que achas que podemos fazer para ajudar estas crianças?

Não sei.

Ana de 5 anos

1- Já alguma vez viste alguma criança diferente de ti nesta escola? Como a descreves?

Sim, são crianças estranhas.

2- Achas bom haver crianças diferentes de ti na escola? Porquê?

Não sei, porque não.

3- Já alguma vez brincaste com uma criança como ela? Como foi?

Não

4- Gostavas de ser amigo/a dele/a? Porquê?

Sim. Porque gosto de ter amigos.

5- Consideras que estas crianças, apesar de serem diferentes, são felizes? Porquê?

Não sei.

6- O que achas que podemos fazer para ajudar estas crianças?

Não sei.

Tiago de 6 anos

1- Já alguma vez viste alguma criança diferente de ti nesta escola? Como a descreves?

Sim, são meninos que têm algum problema.

2- Achas bom haver crianças diferentes de ti na escola? Porquê?

Sim, porque podem andar na escola.

3- Já alguma vez brincaste com uma criança como ela? Como foi?

Não

4- Gostavas de ser amigo/a dele/a? Porquê?

Não. Porque tenho medo deles.

5- Consideras que estas crianças, apesar de serem diferentes, são felizes? Porquê?

São, porque brincam com os outros meninos.

6- O que achas que podemos fazer para ajudar estas crianças?

Brincar com eles.

Daniela de 6 anos

1- Já alguma vez viste alguma criança diferente de ti nesta escola? Como a descreves?

Sim, são deficientes e um pouco estranhos.

2- Achas bom haver crianças diferentes de ti na escola? Porquê?

Acho que é bom, porque nesta escola há professores bons que podem tratar bem deles.

3- Já alguma vez brincaste com uma criança como ela? Como foi?

Sim, foi com umas amigas brincar com um menino. Cantamos, batemos palmas e ele também bateu, foi muito divertido.

4- Gostavas de ser amigo/a dele/a? Porquê?

Sim. Porque eles são bons amigos.

5- Consideras que estas crianças, apesar de serem diferentes, são felizes? Porquê?

Sim porque são bem tratados por todos.

6- O que achas que podemos fazer para ajudar estas crianças?

Podemos fazê-los rir e brincar com eles.

Afonso de 7 anos

1- Já alguma vez viste alguma criança diferente de ti nesta escola? Como a descreves?

Sim, são deficientes.

2- Achas bom haver crianças diferentes de ti na escola? Porquê?

Sim, porque eles também têm direito à escola.

3- Já alguma vez brincaste com uma criança como ela? Como foi?

Não

4- Gostavas de ser amigo/a dele/a? Porquê?

Sim. Porque eles podiam brincar comigo.

5- Consideras que estas crianças, apesar de serem diferentes, são felizes? Porquê?

Sim, porque eles têm amigos.

6- O que achas que podemos fazer para ajudar estas crianças?

Podíamos ajudá-los, respeitando-os e ajudando-os a aprender.

Beatriz de 7 anos

1- Já alguma vez viste alguma criança diferente de ti nesta escola? Como a descreves?

Sim, são doentinhos e precisam de ajuda.

2- Achas bom haver crianças diferentes de ti na escola? Porquê?

Não é boa ideia, porque eles não conseguem fazer nada.

3- Já alguma vez brincaste com uma criança como ela? Como foi?

Já foi a brincar às quentinhas

4- Gostavas de ser amigo/a dele/a? Porquê?

Não sei.

5- Consideras que estas crianças, apesar de serem diferentes, são felizes? Porquê?

Não porque não conseguem fazer nada.

6- O que achas que podemos fazer para ajudar estas crianças?

Não sei.

António de 7 anos

1- Já alguma vez viste alguma criança diferente de ti nesta escola? Como a descreves?

Sim, são crianças que andam em cadeiras de roda, com muletas.

2- Achas bom haver crianças diferentes de ti na escola? Porquê?

Acho que é boa ideia porque a escola é boa.

3- Já alguma vez brincaste com uma criança como ela? Como foi?

Não

4- Gostavas de ser amigo/a dele/a? Porquê?

Sim. Porque eles não têm ninguém para brincar.

5- Consideras que estas crianças, apesar de serem diferentes, são felizes? Porquê?

São porque têm os pais que lhes dão atenção.

6- O que achas que podemos fazer para ajudar estas crianças?

Podemos dar-lhes comida, dinheiro e outras coisas.

Ana de 7 anos

1- Já alguma vez viste alguma criança diferente de ti nesta escola? Como a descreves?

Sim, são deficientes e doentes.

2- Achas bom haver crianças diferentes de ti na escola? Porquê?

Sim, porque eles podem ser bons a fazer outras coisas.

3- Já alguma vez brincaste com uma criança como ela? Como foi?

Já, no dia da ginástica.

4- Gostavas de ser amigo/a dele/a? Porquê?

Sim. Porque eles podem ser bons amigos.

5- Consideras que estas crianças, apesar de serem diferentes, são felizes? Porquê?

Sim porque vejo eles a rir.

6- O que achas que podemos fazer para ajudar estas crianças?

Uma coisa boa por eles.

Paulo César de 8 anos

1- Já alguma vez viste alguma criança diferente de ti nesta escola? Como a descreves?

Sim, têm óculos e muletas.

2- Achas bom haver crianças diferentes de ti na escola? Porquê?

Não. Porque não os percebemos.

3- Já alguma vez brincaste com uma criança como ela? Como foi?

Não.

4- Gostavas de ser amigo/a dele/a? Porquê?

Sim. Porque podia ser meu amigo.

5- Consideras que estas crianças, apesar de serem diferentes, são felizes? Porquê?

Não. Porque não podem correr.

6- O que achas que podemos fazer para ajudar estas crianças?

A empurrar as cadeiras de rodas, e ajudar os outros.

Nicole de 8 anos

1- Já alguma vez viste alguma criança diferente de ti nesta escola? Como a descreves?

Sim, andam meios tortos e têm problemas.

2- Achas bom haver crianças diferentes de ti na escola? Porquê?

Não sei, porque quando vejo uma criança assim fico triste porque acho que elas e os pais devem sofrer muito.

3- Já alguma vez brincaste com uma criança como ela? Como foi?

Já com o Roberto. Ele é da minha sala e é meio deficiente.

4- Gostavas de ser amigo/a dele/a? Porquê?

Sim. Já sou amiga dele.

5- Consideras que estas crianças, apesar de serem diferentes, são felizes? Porquê?

Sim, porque nem tudo na vida pode ser bom. Nem tudo corre às mil maravilhas.

6- O que achas que podemos fazer para ajudar estas crianças?

Não devemos gozar deles, pois eles sofrem muito por ser deficientes.

Ana Carina de 8 anos

1- Já alguma vez viste alguma criança diferente de ti nesta escola? Como a descreves?

Sim, são meninos com muitas dificuldades, não se divertem muito.

2- Achas bom haver crianças diferentes de ti na escola? Porquê?

Acho que é bom. Não sei.

3- Já alguma vez brincaste com uma criança como ela? Como foi?

Não.

4- Gostavas de ser amigo/a dele/a? Porquê?

Gostava muito, para ajudar.

5- Consideras que estas crianças, apesar de serem diferentes, são felizes? Porquê?

Sim, não sei.

6- O que achas que podemos fazer para ajudar estas crianças?

Ser amigos deles.

Ana Aveiro de 8 anos

1- Já alguma vez viste alguma criança diferente de ti nesta escola? Como a descreves?

Sim, têm problemas.

2- Achas bom haver crianças diferentes de ti na escola? Porquê?

Acho mal, porque eles devem sentir-se tristes.

3- Já alguma vez brincaste com uma criança como ela? Como foi?

Já e gostei.

4- Gostavas de ser amigo/a dele/a? Porquê?

Sim. Para poder ajudar.

5- Consideras que estas crianças, apesar de serem diferentes, são felizes? Porquê?

Não. Não sei.

6- O que achas que podemos fazer para ajudar estas crianças?

Não sei.

Francisco de 8 anos

1- Já alguma vez viste alguma criança diferente de ti nesta escola? Como a descreves?

Sim, são crianças diferentes porque têm um problema.

2- Achas bom haver crianças diferentes de ti na escola? Porquê?

Acho bem, porque eles podem aprender mais coisas.

3- Já alguma vez brincaste com uma criança como ela? Como foi?

Não.

4- Gostavas de ser amigo/a dele/a? Porquê?

Não. Porque tenho algum receio.

5- Consideras que estas crianças, apesar de serem diferentes, são felizes? Porquê?

Não porque eles têm problemas.

6- O que achas que podemos fazer para ajudar estas crianças?

Não sei.

Rodrigo de 8 anos

1- Já alguma vez viste alguma criança diferente de ti nesta escola? Como a descreves?

Sim, elas andam em cadeiras de rodas.

2- Achas bom haver crianças diferentes de ti na escola? Porquê?

Sim, porque se não ficam em casa aborrecidos.

3- Já alguma vez brincaste com uma criança como ela? Como foi?

Não.

4- Gostavas de ser amigo/a dele/a? Porquê?

Sim. Não sei.

5- Consideras que estas crianças, apesar de serem diferentes, são felizes? Porquê?

Mais ou menos porque eles não podem andar.

6- O que achas que podemos fazer para ajudar estas crianças?

Podemos cuidar deles e tratá-los bem.

Ana Mendonça de 9 anos

1- Já alguma vez viste alguma criança diferente de ti nesta escola? Como a descreves?

Sim, são crianças que se sentem tristes, eu também ficava triste se estivesse no lugar delas.

2- Achas bom haver crianças diferentes de ti na escola? Porquê?

Acho mal, porque vejo eles serem gozados.

3- Já alguma vez brincaste com uma criança como ela? Como foi?

Já e gostei. Ele também é meu vizinho.

4- Gostavas de ser amigo/a dele/a? Porquê?

Gostava, mas não sei porquê.

5- Consideras que estas crianças, apesar de serem diferentes, são felizes? Porquê?

Não. Não sei.

6- O que achas que podemos fazer para ajudar estas crianças?

Podemos brincar com eles.

Enia de 9 anos

1- Já alguma vez viste alguma criança diferente de ti nesta escola? Como a descreves?

Sim, são crianças especiais porque apesar de serem iguais a nós não têm as mesmas capacidades.

2- Achas bom haver crianças diferentes de ti na escola? Porquê?

Sim, porque podem aprender mais.

3- Já alguma vez brincaste com uma criança como ela? Como foi?

Já, foi giro.

4- Gostavas de ser amigo/a dele/a? Porquê?

Sim. Porque quando estou ao pé deles sinto-me bem.

5- Consideras que estas crianças, apesar de serem diferentes, são felizes? Porquê?

Não porque às vezes eles são gozados.

6- O que achas que podemos fazer para ajudar estas crianças?

Dar mais atenção a eles.

Juliana de 9 anos

1- Já alguma vez viste alguma criança diferente de ti nesta escola? Como a descreves?

Sim, eles são diferentes de nós, mas gosto deles como amigos.

2- Achas bom haver crianças diferentes de ti na escola? Porquê?

É engraçado ter pessoas diferentes porque eles são divertidos.

3- Já alguma vez brincaste com uma criança como ela? Como foi?

Sim, a bater palmas.

4- Gostavas de ser amigo/a dele/a? Porquê?

Sim. Porque mesmo que eles sejam diferentes eu gosto deles.

5- Consideras que estas crianças, apesar de serem diferentes, são felizes? Porquê?

Sim, porque eles têm amigos.

6- O que achas que podemos fazer para ajudar estas crianças?

Ficar mais perto deles.

Paulo José de 9 anos

7- Já alguma vez viste alguma criança diferente de ti nesta escola? Como a descreves?

Sim, são crianças com doenças.

8- Achas bom haver crianças diferentes de ti na escola? Porquê?

Acho bem. Não sei.

9- Já alguma vez brincaste com uma criança como ela? Como foi?

Já e gostei muito.

10- Gostavas de ser amigo/a dele/a? Porquê?

Sim. Não sei.

11- Consideras que estas crianças, apesar de serem diferentes, são felizes? Porquê?

Sim. Não sei.

12- O que achas que podemos fazer para ajudar estas crianças?

Não sei.

João Luís de 9 anos

1- Já alguma vez viste alguma criança diferente de ti nesta escola? Como a descreves?

Sim, têm pouca inteligência.

2- Achas bom haver crianças diferentes de ti na escola? Porquê?

Acho bem. Porque assim aprendemos a conviver com eles.

3- Já alguma vez brincaste com uma criança como ela? Como foi?

Sim e gostei mesmo muito.

4- Gostavas de ser amigo/a dele/a? Porquê?

Sim. Porque apesar de diferentes são pessoas como nós.

5- Consideras que estas crianças, apesar de serem diferentes, são felizes? Porquê?

Um pouco. Não sei.

6- O que achas que podemos fazer para ajudar estas crianças?

Não sei.

Daniel Andade de 9 anos

1- Já alguma vez viste alguma criança diferente de ti nesta escola? Como a descreves?

Sim, que não conseguem fazer o mesmo que nós.

2- Achas bom haver crianças diferentes de ti na escola? Porquê?

Acho bem. A escola é boa para todos.

3- Já alguma vez brincaste com uma criança como ela? Como foi?

Já na ginástica e gostei muito.

4- Gostavas de ser amigo/a dele/a? Porquê?

Sim. Porque posso ajudá-las.

5- Consideras que estas crianças, apesar de serem diferentes, são felizes? Porquê?

Sim. Porque todos gostam delas.

6- O que achas que podemos fazer para ajudar estas crianças?

Ser amigos e ajudar.

Conclusões:

Pelas diferentes respostas obtidas nas entrevistas realizadas com algumas das crianças que frequentam a escola, objecto de estudo, concluímos que:

As crianças entrevistadas, quer sejam as mais novas quer sejam as mais velhas já viram crianças com NEE na escola descrevendo-as como: “deficientes; estranhas; diferentes; esquisitas etc.

Apesar das descrições consideramos que pelas respostas dadas as crianças aceitam-nas bem, porque acham que “apesar de diferentes também têm direito a vir à escola”.

Também concluímos que a maior parte das crianças já brincou com as crianças com NEE e que querem ser, ou já são suas amigas.

Apesar de terem sido entrevistadas crianças de sexos diferentes, consideramos que tal também não influencia a suas opiniões pois tanto os rapazes como as raparigas, na sua maioria consideraram que as crianças com NEE devem andar na escola e que estas são crianças felizes que devem ser ajudadas pelos outros.

Conclusões finais:

Aquando a realização deste trabalho, foi utilizada uma metodologia recorrendo a diferentes técnicas de análise tais como a quantitativa e qualitativa que visavam averiguar até que ponto a inclusão de crianças com NEE tinha sido bem conseguida na escola.

Tivemos como instrumentos de utilização questionários dirigido aos docentes aos pais das crianças com NEE e às crianças do ensino regular, uma vez que, só assim poderíamos analisar todas as opiniões e verificar até que pode se conseguiu a inclusão.

Com este projecto procurámos fazer uma caracterização da escola e dos diferentes tipos de NEE existentes na escola, tentando averiguar, por um lado o grau de satisfação dos docentes que trabalhavam com essas crianças, e por outro o dos pais e das crianças do ensino regular que convivem diariamente com crianças diferentes.

Através das entrevistas realizadas aos docentes da escola EB1 com Pré de Machico, obtivemos, na altura, algumas informações gerais sobre a situação do ensino:

A escola trabalha com classes inclusivas, mais concretamente com o funcionamento da unidade especializada desde o ano lectivo (2008/2009), e, apesar de já terem passado cerca de dois anos após a implementação da mesma, verificamos que alguns docentes ainda não tiveram formação nas áreas de educação especial, revelando sentir imensas dificuldades em trabalhar com estas crianças.

Existe uma média de 540 (quinhentos e quarenta) alunos matriculados na escola, embora e 30 desses apresentam NEE que são apoiados por um corpo docente constituído por 64 docentes de diferentes idades.

Constatámos que maior parte das turmas tem pelo menos uma criança com NEE inserida na mesma, e apesar de haver um grande grupo de docentes de diferentes idades as opiniões parecem ser unânimes.

Entre os tipos de NEE relatadas, tínhamos várias problemáticas tais como: a deficiência visual, mental, física, deficit cognitivo/problemas de aprendizagem e deficiências de linguagem etc.

Verificámos, também, que apesar da grande maioria dos docentes considerar que estas crianças estão bem inseridas na escola e que até são mais felizes, continuam a

opinar que não é vantajoso trabalhar com as mesmas dentro da sala de aula, uma vez que torna-se difícil dar-lhes as respostas necessárias.

Na realidade, verificámos que, a grande maioria dos docentes que trabalhavam junto a estes alunos não recebeu qualquer tipo de preparação para o mesmo, e isso, na nossa óptica, também não facilita o trabalho realizado.

Dentro da escola, os problemas também existem.

As turmas são muito numerosas e as dificuldades de adaptação são muitas.

De entre as mais mencionadas pelos professores destacava-se a falta de apoio das equipas especializadas e sobretudo a falta de formação.

Contudo verificamos que há uma variedade de ideias colocadas pelos docentes que podiam, sem sombra de dúvidas, ajudar a trabalhar com estes alunos.

A maior parte dos docentes gosta de trabalhar neste estabelecimento de ensino, existe uma grande variedade de recursos materiais didáticos que ajudam a trabalhar com as crianças, existe uma grande equipa de docentes de apoio disponíveis para ajudar, as crianças com NEE foram bem aceites pelos seus pares pedagógicos, e a grande maioria dos docentes sabe bem o que deve ser a inclusão”.

Ao entrevistar os encarregados de educação verificamos, acima de tudo, que estes confiam plenamente no corpo docente da escola por acharem que estes estão bem preparados para dar respostas aos seus educandos o que dá confiança aos mesmos.

Segundo os encarregados de educação os seus educandos são tratados por igual e não só são bem aceites pelos outros, como também são crianças mais felizes que têm se adaptado muito bem a esta nova realidade.

Por fim, consideramos que as entrevistas mais enriquecedoras foram, sem sombra de dúvidas as que foram realizadas com as crianças do ensino regular.

Todas elas, mesmo as mais pequeninas, referem que já viram crianças diferentes na escola, descrevendo-as como “deficientes; estranhas; esquisitas etc.”

Segundo a maior parte das crianças é bom haver crianças diferentes na escola, pois como disse uma criança “Assim aprendemos a respeitá-las”.

Quase todas já brincaram com alguém diferente e gostariam de ser suas amigas.

Também sabem o que deveremos fazer para ajudar as crianças com necessidades especiais, o que vem comprovar que a socialização entre as crianças é muito positiva.

Como tal, concluímos que o processo de ensino - aprendizagem não se subjugava exclusivamente à sala de aula onde as crianças aprendem diferentes matérias.

Este processo é mais relevante quando vamos à escola na hora do intervalo ou do almoço e verificamos, tal como verifiquei, que todas as crianças do ensino regular procuram ajudar ou brincar com as outras crianças, a socialização entre as mesmas chega a ser comovente.

Constroem-se amizades entre crianças normais e a crianças diferentes e trabalha-se acima de tudo a importância de aceitar a diferença o que vem fortalecer a inter-ajuda.

Enfatizava-se, assim, a ideia de que a aprendizagem das crianças com NEE se favorecia mais com a socialização do que com a aprendizagem propriamente dita, pois assim as crianças do regular aprendem que “nem tudo pode ser perfeito”.

Esta foi uma das frases referidas por uma criança acerca da diferença, e isso é bem verdade, mas também é verdade que se as crianças com necessidades especiais se sentem iguais às outras com o favorecimento da inclusão, também é verdade que quem mais aprende são os adultos que apesar de por vezes terem algumas relutâncias quando se deparam com crianças com necessidades educativas extremas verificam que as outras crianças lidam com eles normalmente e até procuram ajudá-los, e isso, é sem sombra de dúvidas, uma grande lição de vida.

“Uma das grandes forças da inclusão é oportunizar a todas as crianças a convivência com as diferenças, aprendendo a respeitar as dificuldades e ritmos de aprendizagem de colegas com vários níveis de funcionamento. Este processo também é aprendizagem, também demanda adaptações, exige que a professora desenvolva este respeito no grupo, que valorize a diversidade e a ajuda mútua, identificando e superando obstáculos que possam surgir. Com o passar do tempo, a turma da criança com NEE a conhece bem, sabe como ajudá-la, quando motivá-la a fazer sozinha, entende seu modo de se comunicar”.(autor desconhecido)

Assim concluímos que a inclusão é benéfica para todos e que a inclusão de crianças com necessidades educativas especiais no ensino regular foi bem conseguida.

Na Perspectiva do Aluno. As crianças com necessidades especiais, como vimos pelas entrevistas, também têm direito à escola, e podem ter muitos amigos e bons professores e isso faz com que eles tornem-se mais sociais, mais comunicativos, etc.

Segundo alguns estudos, encontrados na internet, a inclusão faz com que as crianças com NEE reduzam significativamente os comportamentos considerados inapropriados na sala de aula regular, como por exemplo balançar o corpo ou as mãos ou fazer sons e ruídos, e começam a cooperar e participar de forma significativa.

Na Perspectiva dos Encarregados de Educação. Os seus educandos tiveram uma boa adaptação à escola e foram bem aceites pelos outros.

Segundo estes os principais benefícios da inclusão dos seus educandos são visíveis sobretudo na comunicação e socialização que estes passaram a demonstrar.

Os pais neste estudo também disseram que se sentiram que os seus filhos se tornaram crianças mais felizes.

Em um outro estudo desenvolvido por Ryndack e seus colegas (1995) em que foram realizadas entrevistas a treze pais de alunos com profunda física - motora e mental que estavam inseridos em classes regulares, os pais e professores indicaram que estes alunos desenvolveram habilidades sociais, académicas e comunicativas, como também um senso de auto-aceitação e auto-valorização.

Concluindo assim que a inclusão, no estabelecimento de ensino em estudo, pode até não ter tido algumas falhas, uma vez que os docentes queixam-se da falta de formação e de apoio nessas áreas, algo que consideramos essencial não só para os docentes como também para as crianças que poderão beneficiar de respostas mais concretas.

Mas no geral considera-mos que esta foi bem conseguida uma vez que as crianças com necessidades especiais têm uma grande socialização com as crianças do ensino regular o que tem ajudado, por um lado, as crianças com necessidades especiais a despertar para a comunicação e, por outro, as crianças do regular para a importância de aceitar a diferença de forma natural.

Considerando, por isso, que se a secretaria da educação investir na formação dos docentes a inclusão será vista pelos docentes não como uma dificuldade maior em trabalhar na sala de aula mas sim como uma meta possível de alcançar.

Sendo assim terminamos esta defesa com o seguinte pensamento:

Deficiente" é aquele que não consegue modificar sua vida, aceitando as imposições de outras pessoas ou da sociedade em que vive, sem consciência de que é dono do seu destino."Louco" é quem não procura ser feliz com o que possui."Cego" é

aquele que não vê seu próximo morrer de frio, de fome, de miséria. E só tem olhos para seus míseros problemas e pequenas dores. "Surdo" é aquele que não tem tempo de ouvir um desabafo de um amigo ou o apelo de um irmão, pois está sempre a pensar em si próprio [...].(Mário Quintana)"

Bibliografia

- BENAVENTE, A., CAMPICHE, J., Seabra, T. e SEBASTIÃO, J. (1994a) Renunciar á Escola. O abandono escolar no ensino básico, Lisboa, Fim de Século.
- BENAVENTE, Ana (1994) Democratização e qualidade de ensino - contributos para a análise da situação – Relatório ao Conselho Nacional de Educação, in Diário da República – IIª Série, nº 38, Lisboa, Imprensa Nacional.
- BENAVENTE, A., ROSA, A., COSTA, A.F., ÁVILA, P. (1997) A Literacia em Portugal. Resultados de uma pesquisa extensiva e monográfica, Lisboa, FCG/CNE.
- Ben-Peretz, M. (2001) “The impossible role of teacher educators in a changing world”, Journal of Teacher Education, 52, 1. 48-56
- Campos, B.P. (2002) “Políticas de Formação de Profissionais de Ensino em Escolas Autónomas”, Edições Afrontamento, Porto Correia, J.A. (2003) “A Construção Politico-cognitiva da Exclusão Social no Campo Educativo in: David Rodrigues (Org.)
- CHARLOT, Bernard (1997a) “Sociologie de l’éducation: état des lieux” Politique, la revue, nº1 juillet-aôut-septembre 1996, p.67-74,
http://educ.univparis8.fr/format_doc/siteDEA99/escol_5.html
- Correia, L.M. e Serrano, J. (2000). Reflexões para a construção de uma escola inclusiva. Inclusão, 1,34-56
- Correia, L.M (1997). Alunos com necessidades educativas especiais na classe regular. 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.
- David Rodrigues Educação inclusiva ou Educação Apropriada?”
- Decreto legislativo regional nº 33/2009/M.
- DEROUET, Jean-Louis (2000) “Présentation ”, Éducation et Societés, 5, Bruxelles, De Boeck.
- “Educação e Diferença: valores e práticas para uma Educação Inclusiva”, Porto
- Editora. Porto Costa, A. Rodrigues, D. (1999) “Special Education in Portugal”, European Journal of Special Needs Education, 14 (1), 70-89.

- GAVE (2001) Resultados do estudo internacional PISA 2000. Primeiro relatório nacional, Lisboa, GAVE/ME
- Giangreco, M.F. (1997). Quick-Guides to inclusion: Ideas for educating students with disabilities. Baltimore: Paul Brooks Publishing Co.
- Hallahan, D. e Kauffman, J. (1997). Exceptional learners: introduction to special education. Boston: Allyn and Bacon.
- Hamre, B., Oyster, C. (2004) "Preparing Teachers for Inclusive classrooms. Learning from collaborative inquiry group", Journal of Teacher Education, 55, 2, 154-163.
- Hegarty, S. (2003). "Inclusion and Education for All: Necessary Partners". In: Vivian Heung e Mel Ainscow (edt.) "Inclusive Education: A Framework for Reform", The Hong Kong Institute of Education.
- Heward, W. (2003) "Ten Faulty Notions About Teaching and Learning That Hinder the Effectiveness of Special Education", The Journal of Special Education, 36 (4), 186-205
- <http://escolas.madeira-edu.pt/Default.aspx?alias=escolas.madeira-edu.pt/eb1pemachico>
- <http://pt.shvoong.com/medicine-and-health/investigative-medicine/258789>
- http://pt.wikipedia.org/wiki/Dificuldades_de_aprendizagem
- <http://www.malhatlantica.pt/ecae-cm/DIA.HTM>
- <http://edif.blogs.sapo.pt/19654.html>
- <http://www.dislexia-pt.com/>
- <http://pt.wikipedia.org/wiki/Dispraxia>
- <http://www.deficiencia.no.comunidades.net/index.php?pagina=1021484657>
- <http://portal.ua.pt/thesaurus/default1.asp?OP2=0&Serie=0&Obra=19&H1=3&H2=3>
- <http://br.answers.yahoo.com/question/index?qid=20070918171033AAWA10k>
- <http://www.medipedia.pt/home/home.php?module=artigoEnc&id=348>
- <http://pt.wikipedia.org/wiki/Microcefalia>
- <http://edif.blogs.sapo.pt/19654.html>
- <http://pt.wikipedia.org/wiki/Epilepsia>

- [http://pt.wikipedia.org/wiki/Macrocefalia_\(medicina\)](http://pt.wikipedia.org/wiki/Macrocefalia_(medicina))
- Luís Miranda, Inclusão e necessidades educativas especiais .
- Modelo de adaptações curriculares, traduzido e adaptado de Marker e Nielsen(1996)) e Dowdy e tal.(1998; sitado por Luís Miranda.
- Mundial das Mulheres (Beijin, 1995) Aprovado por aclamação, na cidade de Salamanca, Espanha, no dia, 10 de Junho de 1994.
- Power de-Fur, L.A. e Orelove, F.P. (1997). Inclusive education: Practical implementation of the least restrictive environment. Maryland: Aspen Publication.
- Perspectivas sobre a Inclusão; da Educação à Sociedade, Porto Editora, Porto. Correia, L.M. (2001)
- Perrenoud, P (1996) “La pedagogie à l’école des différences», ESF, Paris
- Rodrigues,D. (1985) « A Aprendizagem individualizada num grupo de multideficientes »,Horizonte, 1(5), 75-82.
- QUINTAL, RAIMUNDO, (1985) Ilha da Madeira. Esboço de geografia física, gráfica Maiadouro - Vila da Maia.
- Salend, S.J. (1998). Effective mainstreaming -Creative inclusion classrooms. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Schaffner, C.B. e Buswell, B.E. (1996). Ten critical elements for creating inclusive and effective school communities. In W. Stainback e S. Stainback (Eds.), Inclusion: a guide for educators (pp49-65). Baltimore: Paul Brooks.
- Scruugs, T. e Mastropieri, J. (1996). Teacher perceptions of mainstreaming/inclusion
- 1958-1995: A research synthesis. Exceptional Children. Austin: PRO-ED.
- SEBASTIÃO, João (1998), “Os dilemas da escolaridade” in Viegas, José M.L. e Costa, António F. , Portugal, que modernidade?, Oeiras, Celta.
- UNESCO, Declaração de Salamanca e Enquadramento da Acção na Área das Necessidades Educativas Especiais, Lisboa, Instituto de Inovação Educacional,1994 (tradução da 1ª ed., UNESCO, 1994)
- Wallerstein, I. (1983) Historical Capitalism. Londres: Verso.
- Wilson, J. (2002) “Doing justice to Inclusion”; European Journal of Special Needs Education, 15(3), 297-304.

Anexos

Anexo nº1

Questionário dirigido aos professores/ educadores da escola EB1 com PE de Machico.

Escola Superior de educação Almeida Garrett

O presente questionário tem por objectivo o desenvolvimento de uma investigação no âmbito da tese de mestrado em Educação Especial.

O mesmo pretende averiguar o grau de satisfação dos docentes que trabalham numa escola inclusiva, como tal solicito a vossa colaboração, preenchendo o questionário agradecendo desde já a vossa atenção e colaboração no mesmo.

Coloque uma cruz à frente da opção correspondente:

1- Caracterização dos docentes:

Assinale a sua função	Educadora	Professora	
* No caso de ter assinalado professora por favor especifique:	Lecciono as actividades		
	Dou apoio		
	Tenho turma	Ano que lecciona	
		A turma que lecciono tem crianças com NEE?	
		Se sim quantas?	

2- Caracterização da escola:

2.1- Quantos alunos existem ao todo nesta escola?	
2.2- Desses alunos quantos têm NEE?	
2.3- Considera haver um bom clima entre os colegas que cá trabalham?	
2.4- Gosta de trabalhar nesta escola? (sim/não)	
2.5- Considera que os alunos têm todas as condições necessárias para o bom sucesso escolar? (sim/não)	

2.6- Acha que a maior parte dos alunos gosta desta escola? (sim/não)	
3- A Inclusão escolar: (Assinale sim ou não)	
3.1- É a favor da inclusão dos alunos com NEE na sala de aula?	
3.2- Considera que a inclusão dos alunos na escola foi benéfica para os mesmos?	
3.3- Acha que estes alunos estão mais felizes?	
3.4- Considera que esta inclusão foi bem aceite pelos outros alunos?	
3.5- Acha que é fácil trabalhar com estas crianças?	
3.6- Considera que os pais estão satisfeitos?	
3.7- Acha que as outras crianças aceitaram bem os alunos com NEE?	
3.8- Estes alunos são tratados exactamente como os outros?	
4- Formação: (sim/ não)	
4.1- Teve algum tipo de formação na altura em que os alunos com NEE foram inseridos na escola?	
4.2- Sabe como lidar com as diferentes problemáticas existentes na escola?	
4.3- Considera importante haver formações na área das NEE?	
4.4- Considera haver apoio suficiente por parte dos técnicos especializados?	
5-Facilidades/ dificuldades: (sim/não)	
5.1- Considera que a adaptação a esta nova realidade foi um processo fácil?	
5.2- Sente dificuldades quando tem de planificar actividades para estes alunos?	
5.3- Acha mais difícil trabalhar com turmas onde estão inseridos alunos com NEE?	
5.4- Considera que a inserção destas crianças não dificulta o trabalho realizado na sala de aula?	
5.5- Considera que não tem sido fácil adaptar-se a esta nova realidade?	
5.6- Considera haver grande disponibilidade de recursos materiais para trabalhar com estas crianças?	
6- O que entende por inclusão? (coloque um cruz a frente da opção que considera mais correcta)	
6.1- É a inserção de alunos com NEE numa escola normal, em que existe uma sala própria para trabalhar com os mesmos.	
6.2- É a inserção de alunos com NEE numa escola normal, frequentando todas as actividades como as outras crianças.	

6.3- É a inserção de alunos com NEE numa escola normal que oferece todas as condições para as mesmas, adaptando os seus currículos e os seus planos a cada problema específico e respeitando todas as diferenças.

Muito Obrigada pela sua colaboração!

Anexo nº2

Questionário dirigido aos pais dos alunos da escola EB1 com PE de Machico.

Escola Superior de educação Almeida Garrett

O presente questionário tem por objectivo o desenvolvimento de uma investigação no âmbito da tese de mestrado em Educação Especial.

O mesmo pretende averiguar o grau de satisfação dos pais/encarregados de educação dos alunos que frequentam uma escola inclusiva.

Como tal solícito, encarecidamente a vossa colaboração nesta investigação.

Asseguro que as respostas obtidas no mesmo são confidenciais e agradeço desde já a vossa atenção e colaboração no mesmo.

Coloque uma cruz à frente da opção correspondente:

1- Caracterização dos Pais/ Encarregados de educação:

Idade	Género
Entre os 20 e os 30	Masculino
Entre os 30 e os 40	
Entre os 40 e os 65	Feminino

2- Grau de satisfação dos pais/encarregados de educação. (sim/não)

2.1- Considera-se satisfeito com a inserção do seu educando?	
2.2- Considera que o seu educando foi bem aceite pelos professores/educadores?	
2.3- Considera haver um bom clima para o seu educando na escola?	
2.4- Acha que o seu filho é tratado como as outras crianças?	
2.4- Considera que o seu filho tem todas as condições necessárias na escola?	

3- A Inclusão escolar:	
3.1- É a favor da inclusão do seu educando na sala de aula?	
3.2- Considera que a inclusão do seu educando foi benéfica para o mesmo?	
3.3- Acha que o seu educando é uma criança mais feliz?	
3.4- Considera que esta inclusão foi bem aceite pelos outros alunos?	
3.5- Considera que os professores/educadores da escola têm formação suficiente para trabalhar com o seu educando?	
3.6- Considera que a adaptação do seu educando nesta escola foi um processo fácil?	

Muito obrigada pela sua colaboração!

Anexo nº3

Questionário feito aos alunos da escola EB1 com PE de Machico.

Escola Superior de Educação Almeida Garrett

O presente questionário tem por objectivo o desenvolvimento de uma investigação no âmbito da tese de mestrado em Educação Especial.

O mesmo pretende averiguar o grau de aceitação das crianças com NEE na escola regular.

Como tal, cabe ao observador preencher o mesmo: (as respostas, fotos ou outros obtidas no mesmo).

Caracterização das crianças:	
Género	
Masculino	Feminino
Idade	
Entre os 4 e os 6 anos	Entre os 7 e os 10 anos

O observador apresenta-se à criança e explica o que vai realizar algumas perguntas.

1- Já alguma vez viste alguma criança diferente de ti nesta escola? Como a descreves?

2- Achas bom haver crianças diferentes de ti na escola?

3- Já alguma vez brincaste com uma criança como ela? Como foi?

4- Gostavas de ser amigo/a dele/a? Porquê?

5- Consideras que estas crianças, apesar de serem diferentes, são felizes? Porquê?

6- O que achas que podemos fazer para ajudar estas crianças?

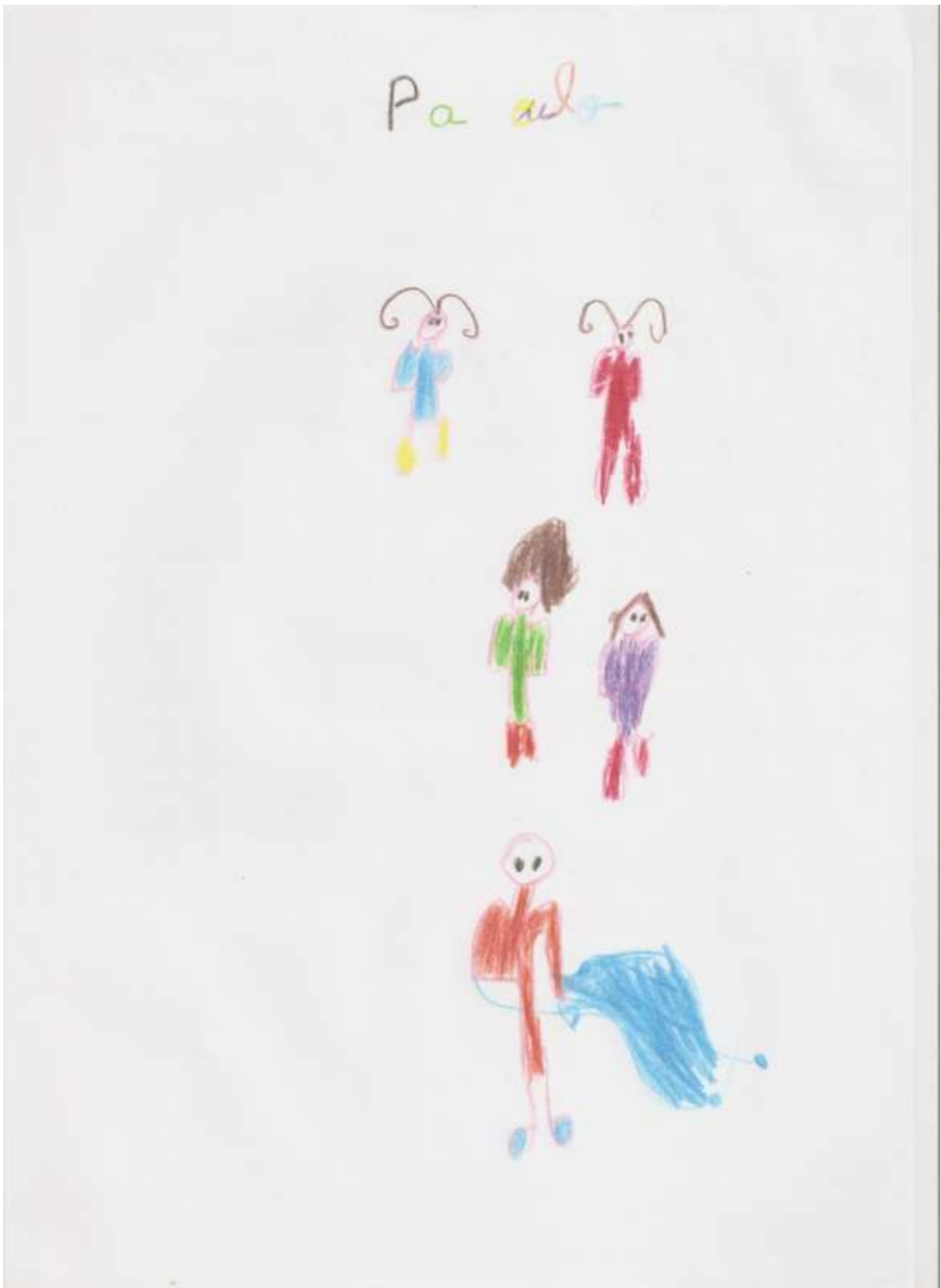
Anexo nº4

Algumas crianças quiseram fazer um desenho para os meninos com necessidades especiais.














ANEXO Nº5

AUTORIZAÇÕES


REGIÃO AUTÓNOMA DA MADEIRA
GOVERNO REGIONAL
SECRETARIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA
DIRECÇÃO REGIONAL DE EDUCAÇÃO

C/C EB1/PE de Machico

EXMA. SENHORA
DRA. DINA CARLA VIVEIROS FERREIRA
CONJUNTO HABITACIONAL DO
PARAÍSO - BLOCO I - 3º G
SÍTIO DO PARAÍSO
9200-117 MACHICO


000338 /5

N.º referência	Data emissão de	N.º referência	Data
	21/01/11	Proc. 5.72/11	25/01/2011

ASSUNTO: Autorização - Estudo "Escola Inclusiva"

Em referência à v/carta, informo que autorizo, o Estudo sobre o tema referido em epígrafe, na EB1/PE de Machico, nos termos solicitados, deverá no entanto ser operacionalizado junto da Direcção da Escola.

Com os melhores cumprimentos,

O DIRECTOR REGIONAL


(Rui Anacleto Mendes Álvès)

MCP

Direcção Regional de Educação - Ed. D. João - Rua Cidade do Cabo, n.º 38 - 9050-047 Funchal
☎ 291708420 Fax 291708437

MdC 05-700410 - 5/0

Caro encarregado de educação:
O meu nome é Dina Ferreira e estou realizando um estudo sobre a inclusão de crianças com necessidades educativas especiais na EB1 com PE de Machico.

Para tal é fundamental a participação dos alunos da escola no mesmo, como tal gostaria de solicitar a vossa autorização para que os vossos educandos possam participar neste estudo.

Agradeço desde já a vossa compreensão.

Eu, Sara Roxas como encarregado de educação do aluno/a Jana Freitas Martins da sala/turma Vixomela

(Por favor assinala apenas a opção que autoriza)
Concordo que o meu educando participe apenas nos questionários:
Concordo que o meu educando participe nos questionários e nas fotos:
Não concordo com a participação do meu educando:

Caro encarregado de educação:
O meu nome é Dina Ferreira e estou realizando um estudo sobre a inclusão de crianças com necessidades educativas especiais na EB1 com PE de Machico.

Para tal é fundamental a participação dos alunos da escola no mesmo, como tal gostaria de solicitar a vossa autorização para que os vossos educandos possam participar neste estudo.

Agradeço desde já a vossa compreensão.

Eu, Luís Dias como encarregado de educação do aluno/a Sara Almeida da sala/turma Sara Almeida

(Por favor assinala apenas a opção que autoriza)
Concordo que o meu educando participe apenas nos questionários:
Concordo que o meu educando participe nos questionários e nas fotos:
Não concordo com a participação do meu educando:

Caro encarregado de educação:
O meu nome é Dina Ferreira e estou realizando um estudo sobre a inclusão de crianças com necessidades educativas especiais na EB1 com PE de Machico.

Para tal é fundamental a participação dos alunos da escola no mesmo, como tal gostaria de solicitar a vossa autorização para que os vossos educandos possam participar neste estudo.

Agradeço desde já a vossa compreensão.

Eu, Sara Roxas como encarregado de educação do aluno/a Isabel Guilherme Teixeira da sala/turma Vardi Dake

(Por favor assinala apenas a opção que autoriza)
Concordo que o meu educando participe apenas nos questionários:
Concordo que o meu educando participe nos questionários e nas fotos:
Não concordo com a participação do meu educando:

Caro encarregado de educação:
O meu nome é Dina Ferreira e estou realizando um estudo sobre a inclusão de crianças com necessidades educativas especiais na EB1 com PE de Machico.

Para tal é fundamental a participação dos alunos da escola no mesmo, como tal gostaria de solicitar a vossa autorização para que os vossos educandos possam participar neste estudo.

Agradeço desde já a vossa compreensão.

Eu, Sara Roxas como encarregado de educação do aluno/a Ana Carolina Gomes Ribeiro da sala/turma Amorosa

(Por favor assinala apenas a opção que autoriza)
Concordo que o meu educando participe apenas nos questionários:
Concordo que o meu educando participe nos questionários e nas fotos:
Não concordo com a participação do meu educando:

Caro encarregado de educação:
O meu nome é Dina Ferreira e estou realizando um estudo sobre a inclusão de crianças com necessidades educativas especiais na EB1 com PE de Machico.

Para tal é fundamental a participação dos alunos da escola no mesmo, como tal gostaria de solicitar a vossa autorização para que os vossos educandos possam participar neste estudo.

Agradeço desde já a vossa compreensão.

Eu, Maria do Carmo como encarregado de educação do aluno/a Beatriz S. de Andrade da sala/turma Vardi Dake

(Por favor assinala apenas a opção que autoriza)
Concordo que o meu educando participe apenas nos questionários:
Concordo que o meu educando participe nos questionários e nas fotos:
Não concordo com a participação do meu educando:

Caro encarregado de educação:
O meu nome é Dina Ferreira e estou realizando um estudo sobre a inclusão de crianças com necessidades educativas especiais na EB1 com PE de Machico.

Para tal é fundamental a participação dos alunos da escola no mesmo, como tal gostaria de solicitar a vossa autorização para que os vossos educandos possam participar neste estudo.

Agradeço desde já a vossa compreensão.

Eu, Beatriz S. de Andrade como encarregado de educação do aluno/a Teresa Almeida da sala/turma Vardi Dake

(Por favor assinala apenas a opção que autoriza)
Concordo que o meu educando participe apenas nos questionários:
Concordo que o meu educando participe nos questionários e nas fotos:
Não concordo com a participação do meu educando:

Caro encarregado de educação:
O meu nome é Dina Ferreira e estou realizando um estudo sobre a inclusão de crianças com necessidades educativas especiais na EB1 com PE de Machico.

Para tal é fundamental a participação dos alunos da escola no mesmo, como tal gostaria de solicitar a vossa autorização para que os vossos educandos possam participar neste estudo.

Agradeço desde já a vossa compreensão.

Eu, Ana Bela Ribeiro como encarregado de educação do aluno/a Luís Augusto Silva Machado da sala/turma Vardi Dake

(Por favor assinala apenas a opção que autoriza)
Concordo que o meu educando participe apenas nos questionários:
Concordo que o meu educando participe nos questionários e nas fotos:
Não concordo com a participação do meu educando:

Caro encarregado de educação:
O meu nome é Dina Ferreira e estou realizando um estudo sobre a inclusão de crianças com necessidades educativas especiais na EB1 com PE de Machico.

Para tal é fundamental a participação dos alunos da escola no mesmo, como tal gostaria de solicitar a vossa autorização para que os vossos educandos possam participar neste estudo.

Agradeço desde já a vossa compreensão.

Eu, Dina Ferreira como encarregado de educação do aluno/a Daniela Garcia da sala/turma 1.º P

(Por favor assinala apenas a opção que autoriza)
Concordo que o meu educando participe apenas nos questionários:
Concordo que o meu educando participe nos questionários e nas fotos:
Não concordo com a participação do meu educando:

Caro encarregado de educação:
O meu nome é Dina Ferreira e estou realizando um estudo sobre a inclusão de crianças com necessidades educativas especiais na EB1 com PE de Machico.

Para tal é fundamental a participação dos alunos da escola no mesmo, como tal gostaria de solicitar a vossa autorização para que os vossos educandos possam participar neste estudo.

Agradeço desde já a vossa compreensão.

Eu, Alma M. J. Vieira Almeida como encarregado de educação do aluno/a João Afonso Vieira Almeida da sala/turma 1-C.P.3

(Por favor assinalar apenas a opção que autoriza.)
Concordo que o meu educando participe apenas nos questionários:
Concordo que o meu educando participe nos questionários e nas fotos:
Não concordo com a participação do meu educando:

Caro encarregado de educação:
O meu nome é Dina Ferreira e estou realizando um estudo sobre a inclusão de crianças com necessidades educativas especiais na EB1 com PE de Machico.

Para tal é fundamental a participação dos alunos da escola no mesmo, como tal gostaria de solicitar a vossa autorização para que os vossos educandos possam participar neste estudo.

Agradeço desde já a vossa compreensão.

Eu, Alcides António como encarregado de educação do aluno/a Alma Beatriz António da sala/turma 1-N

(Por favor assinalar apenas a opção que autoriza.)
Concordo que o meu educando participe apenas nos questionários:
Concordo que o meu educando participe nos questionários e nas fotos:
Não concordo com a participação do meu educando:

Caro encarregado de educação:
O meu nome é Dina Ferreira e estou realizando um estudo sobre a inclusão de crianças com necessidades educativas especiais na EB1 com PE de Machico.

Para tal é fundamental a participação dos alunos da escola no mesmo, como tal gostaria de solicitar a vossa autorização para que os vossos educandos possam participar neste estudo.

Agradeço desde já a vossa compreensão.

Eu, Dina Martins como encarregado de educação do aluno/a Luís António Martins Mendes da sala/turma 2-N (Sala 7)

(Por favor assinalar apenas a opção que autoriza.)
Concordo que o meu educando participe apenas nos questionários:
Concordo que o meu educando participe nos questionários e nas fotos:
Não concordo com a participação do meu educando:

Caro encarregado de educação:
O meu nome é Dina Ferreira e estou realizando um estudo sobre a inclusão de crianças com necessidades educativas especiais na EB1 com PE de Machico.

Para tal é fundamental a participação dos alunos da escola no mesmo, como tal gostaria de solicitar a vossa autorização para que os vossos educandos possam participar neste estudo.

Agradeço desde já a vossa compreensão.

Eu, Francisca Almeida como encarregado de educação do aluno/a Carla Beatriz Saldanha Vieira da sala/turma 5-C.P.1

(Por favor assinalar apenas a opção que autoriza.)
Concordo que o meu educando participe apenas nos questionários:
Concordo que o meu educando participe nos questionários e nas fotos:
Não concordo com a participação do meu educando:

Caro encarregado de educação:
O meu nome é Dina Ferreira e estou realizando um estudo sobre a inclusão de crianças com necessidades educativas especiais na EB1 com PE de Machico.

Para tal é fundamental a participação dos alunos da escola no mesmo, como tal gostaria de solicitar a vossa autorização para que os vossos educandos possam participar neste estudo.

Agradeço desde já a vossa compreensão.

Eu, Silvana Maria da S. como encarregado de educação do aluno/a Paula Maria da S. S. S. da sala/turma 2-N

(Por favor assinalar apenas a opção que autoriza.)
Concordo que o meu educando participe apenas nos questionários:
Concordo que o meu educando participe nos questionários e nas fotos:
Não concordo com a participação do meu educando:

Caro encarregado de educação:
O meu nome é Dina Ferreira e estou realizando um estudo sobre a inclusão de crianças com necessidades educativas especiais na EB1 com PE de Machico.

Para tal é fundamental a participação dos alunos da escola no mesmo, como tal gostaria de solicitar a vossa autorização para que os vossos educandos possam participar neste estudo.

Agradeço desde já a vossa compreensão.

Eu, Silvia Lima como encarregado de educação do aluno/a Luís Vítor Lima da sala/turma 3

(Por favor assinalar apenas a opção que autoriza.)
Concordo que o meu educando participe apenas nos questionários:
Concordo que o meu educando participe nos questionários e nas fotos:
Não concordo com a participação do meu educando:

Caro encarregado de educação:
O meu nome é Dina Ferreira e estou realizando um estudo sobre a inclusão de crianças com necessidades educativas especiais na EB1 com PE de Machico.

Para tal é fundamental a participação dos alunos da escola no mesmo, como tal gostaria de solicitar a vossa autorização para que os vossos educandos possam participar neste estudo.

Agradeço desde já a vossa compreensão.

Eu, INES K.F. como encarregado de educação do aluno/a Ana Carolina da sala/turma 2/L

(Por favor assinalar apenas a opção que autoriza.)
Concordo que o meu educando participe apenas nos questionários:
Concordo que o meu educando participe nos questionários e nas fotos:
Não concordo com a participação do meu educando:

Caro encarregado de educação:
O meu nome é Dina Ferreira e estou realizando um estudo sobre a inclusão de crianças com necessidades educativas especiais na EB1 com PE de Machico.

Para tal é fundamental a participação dos alunos da escola no mesmo, como tal gostaria de solicitar a vossa autorização para que os vossos educandos possam participar neste estudo.

Agradeço desde já a vossa compreensão.

Eu, Luís Almeida como encarregado de educação do aluno/a Luís António Almeida da sala/turma 2-A + 3-A

(Por favor assinalar apenas a opção que autoriza.)
Concordo que o meu educando participe apenas nos questionários:
Concordo que o meu educando participe nos questionários e nas fotos:
Não concordo com a participação do meu educando:

Caro encarregado de educação:
O meu nome é Dina Ferreira e estou realizando um estudo sobre a inclusão de crianças com necessidades educativas especiais na EB1 com PE de Machico.

Para tal é fundamental a participação dos alunos da escola no mesmo, como tal gostaria de solicitar a vossa autorização para que os vossos educandos possam participar neste estudo.

Agradeço desde já a vossa compreensão.

Eu, CIDA ALVES como encarregado de educação do aluno/a JULIANA ALVES da sala/turma 4-A

(Por favor assinala apenas a opção que autoriza.)
Concordo que o meu educando participe apenas nos questionários:
Concordo que o meu educando participe nos questionários e nas fotos:
Não concordo com a participação do meu educando:

Caro encarregado de educação:
O meu nome é Dina Ferreira e estou realizando um estudo sobre a inclusão de crianças com necessidades educativas especiais na EB1 com PE de Machico.

Para tal é fundamental a participação dos alunos da escola no mesmo, como tal gostaria de solicitar a vossa autorização para que os vossos educandos possam participar neste estudo.

Agradeço desde já a vossa compreensão.

Eu, Isabel Bispo como encarregado de educação do aluno/a Franca Bispo da sala/turma 30 B

(Por favor assinala apenas a opção que autoriza.)
Concordo que o meu educando participe apenas nos questionários:
Concordo que o meu educando participe nos questionários e nas fotos:
Não concordo com a participação do meu educando:

Caro encarregado de educação:
O meu nome é Dina Ferreira e estou realizando um estudo sobre a inclusão de crianças com necessidades educativas especiais na EB1 com PE de Machico.

Para tal é fundamental a participação dos alunos da escola no mesmo, como tal gostaria de solicitar a vossa autorização para que os vossos educandos possam participar neste estudo.

Agradeço desde já a vossa compreensão.

Eu, Cláudia Pereira como encarregado de educação do aluno/a Paula Rosa Martins Almeida da sala/turma 6 Turma LPE

(Por favor assinala apenas a opção que autoriza.)
Concordo que o meu educando participe apenas nos questionários:
Concordo que o meu educando participe nos questionários e nas fotos:
Não concordo com a participação do meu educando:

Cláudia Pereira

Caro encarregado de educação:
O meu nome é Dina Ferreira e estou realizando um estudo sobre a inclusão de crianças com necessidades educativas especiais na EB1 com PE de Machico.

Para tal é fundamental a participação dos alunos da escola no mesmo, como tal gostaria de solicitar a vossa autorização para que os vossos educandos possam participar neste estudo.

Agradeço desde já a vossa compreensão.

Eu, Augusto Coelho como encarregado de educação do aluno/a Paulina Catarina da sala/turma 4-3-B

(Por favor assinala apenas a opção que autoriza.)
Concordo que o meu educando participe apenas nos questionários:
Concordo que o meu educando participe nos questionários e nas fotos:
Não concordo com a participação do meu educando:

Augusto Coelho

Caro encarregado de educação:
O meu nome é Dina Ferreira e estou realizando um estudo sobre a inclusão de crianças com necessidades educativas especiais na EB1 com PE de Machico.

Para tal é fundamental a participação dos alunos da escola no mesmo, como tal gostaria de solicitar a vossa autorização para que os vossos educandos possam participar neste estudo.

Agradeço desde já a vossa compreensão.

Eu, Carla Rosa de Mendonça como encarregado de educação do aluno/a Carla Rosalinda de Mendonça da sala/turma 3º B

(Por favor assinala apenas a opção que autoriza.)
Concordo que o meu educando participe apenas nos questionários:
Concordo que o meu educando participe nos questionários e nas fotos:
Não concordo com a participação do meu educando:

Caro encarregado de educação:
O meu nome é Dina Ferreira e estou realizando um estudo sobre a inclusão de crianças com necessidades educativas especiais na EB1 com PE de Machico.

Para tal é fundamental a participação dos alunos da escola no mesmo, como tal gostaria de solicitar a vossa autorização para que os vossos educandos possam participar neste estudo.

Agradeço desde já a vossa compreensão.

Eu, Carla Rosa de Mendonça como encarregado de educação do aluno/a Carla Rosalinda de Mendonça da sala/turma 3º B

(Por favor assinala apenas a opção que autoriza.)
Concordo que o meu educando participe apenas nos questionários:
Concordo que o meu educando participe nos questionários e nas fotos:
Não concordo com a participação do meu educando:

Caro encarregado de educação:
O meu nome é Dina Ferreira e estou realizando um estudo sobre a inclusão de crianças com necessidades educativas especiais na EB1 com PE de Machico.

Para tal é fundamental a participação dos alunos da escola no mesmo, como tal gostaria de solicitar a vossa autorização para que os vossos educandos possam participar neste estudo.

Agradeço desde já a vossa compreensão.

Eu, Carla Rosa de Mendonça como encarregado de educação do aluno/a Carla Rosalinda de Mendonça da sala/turma 3º B

(Por favor assinala apenas a opção que autoriza.)
Concordo que o meu educando participe apenas nos questionários:
Concordo que o meu educando participe nos questionários e nas fotos:
Não concordo com a participação do meu educando:

Caro encarregado de educação:
O meu nome é Dina Ferreira e estou realizando um estudo sobre a inclusão de crianças com necessidades educativas especiais na EB1 com PE de Machico.

Para tal é fundamental a participação dos alunos da escola no mesmo, como tal gostaria de solicitar a vossa autorização para que os vossos educandos possam participar neste estudo.

Agradeço desde já a vossa compreensão.

Eu, Carla Rosa de Mendonça como encarregado de educação do aluno/a Carla Rosalinda de Mendonça da sala/turma 4-E

(Por favor assinala apenas a opção que autoriza.)
Concordo que o meu educando participe apenas nos questionários:
Concordo que o meu educando participe nos questionários e nas fotos:
Não concordo com a participação do meu educando: