

O TRABALHO EM GRUPO DE ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS NAS CLASSES REGULARES

José Carlos Gorgal Simões

Dissertação de Mestrado em Educação Especial - Domínio Cognitivo e Motor

Orientação: Professor Doutor Eusébio André da Costa Machado

julho, 2017



UNIVERSIDADE PORTUGALENSE

José Carlos Gorgal Simões

O TRABALHO EM GRUPO DE ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS NAS CLASSES REGULARES

Dissertação apresentada na Universidade Portucalense Infante D. Henrique para obtenção do grau de Mestre em Educação Especial, sob a orientação do Prof. Doutor Eusébio André da Costa Machado

Departamento de Psicologia e Educação

julho, 2017



UNIVERSIDADE PORTUCALENSE

AGRADECIMENTOS

Desde já, o meu elevado agradecimento a todos aqueles que, de alguma forma, contribuíram para a realização deste estudo.

O meu especial agradecimento ao Senhor Professor Doutor Eusébio André Machado, pela sensibilidade, disponibilidade e competência que fez o favor de me dedicar enquanto Professor e Orientador desta Dissertação.

Aos Docentes que generosamente se disponibilizaram para me conceder as entrevistas que suportam este trabalho de investigação.

À UPT, em geral, na pessoa da Senhora Vice-Reitora Professora Doutora Paula Morais deixo o meu sincero agradecimento por me terem “aturado” durante todo o meu percurso académico.

Aos meus queridos pais, agradeço profundamente, por me terem proporcionado nesta vida, tudo aquilo que de bom estava ao seu alcance.

E, agradeço a DEUS!

RESUMO

A partir da década de 60, o sistema educativo tem sido objeto de várias metamorfoses na legislação portuguesa, designadamente, com a introdução da Lei de Bases do Sistema Educativo nº 46/86, de 14 de outubro, e do Decreto-Lei 319/91, de 23 de agosto. Ora, estas alterações legislativas têm como principal finalidade melhorar as condições da Educação Especial e, conseqüentemente, a integração e/ou inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares.

Neste contexto, o presente estudo, sustentado nos métodos qualitativos, apresenta como principal objetivo perceber em que medida o trabalho de grupo nas classes regulares com alunos com necessidades educativas especiais poderá promover o ensino inclusivo. Para o efeito, entrevistamos nove professores do 2º e 3º ciclos do ensino básico e do ensino secundário (n=9), originários de Agrupamentos/Escolas do Grande Porto, os quais, através de uma entrevista semiestruturada, apresentaram os seus pontos de vista que foram submetidos a análise de conteúdo.

Ora, a principal conclusão do nosso estudo é que o trabalho de grupo, como instrumento de aprendizagem e de integração dos alunos com necessidades educativas especiais, pese embora o seu enorme potencial de socialização e de permuta de conhecimento, é a exceção e não a regra que possa ser replicada, comprometendo as suas potencialidades de inclusão.

Palavras-Chave: Educação Especial, Trabalho de Grupo, Necessidades Educativas Especiais, Inclusão, Avaliação, Liderança

ABSTRACT

Since the 1960's, the educational system has been subjected to several metamorphoses in Portuguese legislation, namely with the introduction of the Basic Law on Education No. 46/86, dated October 14th and of the Decree-Law 319/91, of August 23rd, among others. These legislative changes aim to improve the conditions of Special Education and, consequently, the integration and/or inclusion of students with special educational needs in regular classes.

Within this context, the present study, supported by qualitative methods, sets its main goal in understanding to what extent group work in the regular classes with special educational needs' students could promote Inclusive Education. To that end, we interviewed nine teachers from the second and third cycles of Basic Education and Secondary Education schools (n=9) who, through a semi-structured interview, told us their points of view on the subject. These were then submitted to a content analysis.

Now, the main conclusion of our study is that group work, as a learning and integration tool for students with special educational needs, albeit its enormous socialization and knowledge interchange potential, is the exception and not the rule that may be replicated, compromising its inclusion capabilities.

Keywords: Special Education, Group Work, Special Educational Needs (SEN), Inclusion, Evaluation, Leadership

ÍNDICE

LISTA DE ABREVIATURAS.....	8
ÍNDICE DE FIGURAS	9
INTRODUÇÃO	10
CAPÍTULO I – O GRUPO CONVENCIONAL EM CONTEXTO DE TRABALHO EM SALA DE AULA.....	13
1.1. O conceito de grupo	13
1.2. O trabalho de grupo em sala de aula	13
1.3. Processos de interação no interior do grupo	15
1.3.1. Características pessoais.....	16
1.3.2. Características do grupo.....	17
1.3.3. Grupos homogêneos e heterogêneos.....	18
1.3.4. O papel social	18
1.4. O conformismo numa perspectiva de grupo.....	19
1.5. Estrutura de um grupo: poder, autoridade, influência.....	20
1.5.1. Liderança.....	21
1.5.2. Estilos de liderança.....	23
1.6. Estrutura sociométrica: coesão de grupo	24
1.7. Tipos de tarefas.....	26
1.7.1. Esforço dos membros do grupo versus motivação.....	28
CAPÍTULO II - O TRABALHO DE GRUPO NAS CLASSES REGULARES COM ALUNOS COM NEE NUMA PERSPETIVA INCLUSIVA.....	30
2.1. A evolução histórica da Educação Especial	30
2.2. A inclusão	31
2.3. A integração	34
2.4. As necessidades educativas especiais	36
2.4.1. Medidas educativas dos alunos com NEE: adequações, adaptações e currículo.....	40
2.4.2. O desenvolvimento da criança com NEE	41
2.4.3. A classificação e categorização das dificuldades de aprendizagem.....	42
2.5. O trabalho de grupo no ensino inclusivo como prática pedagógica	45
2.5.1. A liderança num contexto educativo de NEE	47
2.6. A avaliação dos alunos com NEE	48

2.7. A dimensão afetiva.....	50
CAPÍTULO III – METODOLOGIA.....	51
3.1 Objectivo do estudo.....	51
3.2. Opção metodológica e instrumento de recolha de dados.....	52
3.3. Participantes.....	54
3.4. Técnica de análise dos resultados	55
CAPÍTULO IV – APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	58
4.1. As NEE no contexto de um ensino inclusivo	58
4.1.1. Que conceito faz das Necessidades Educativas Especiais (NEE)?	58
4.1.2. Que perspetiva tem do ensino inclusivo?.....	59
4.1.3. Concorda com o ensino misto?.....	62
4.2. O trabalho de grupo como prática pedagógica.....	64
4.2.1. Que conceito tem do trabalho de grupo em sala de aula?	64
4.2.2. Como concebe o trabalho de grupo com alunos com NEE em classes regulares?	66
4.2.3. Que tipo de critério utiliza na distribuição dos alunos para formar grupos?	68
4.2.1. Em algum momento deparou com dificuldades para estruturar os grupos de trabalho?.....	70
4.3. O trabalho de grupo como fator de inclusão.....	72
4.3.1. Até que ponto o trabalho de grupo com alunos com NEE, inseridos em classes regulares pode promover a inclusão?	72
4.3.2. Em termos afetivos, como avalia o comportamento dos alunos do ensino regular comparativamente com os alunos com NEE?.....	75
4.3.3. Que impacto produz a presença de alunos com NEE numa classe regular?	77
4.4.4. Qual dos dois tipos de alunos se apresentam mais motivados e interventivos?	79
4.4. A avaliação num contexto de grupo	80
4.4.1. Que estratégias utiliza para avaliar o trabalho de grupo em sala de aula?	80
4.4.2. Faz referências individuais?.....	82
4.4.3. Em contexto de avaliação contínua, prefere a elaboração do trabalho de grupo, dentro ou fora da sala de aula?	83
4.4.4. Como é que consegue fazer uma avaliação das competências individuais a partir dos trabalhos de casa?.....	85
4.5. A liderança de grupo em sala de aula	87

4.5.1. Sendo a liderança uma competência inerente ao grupo de trabalho, durante os trabalhos de grupo em sala de aula, tem observado essa característica nos alunos com NEE, comparativamente com os ditos normais? ..87	
4.5.2. Entre a afetividade, a cognição e a motivação, qual destas competências lhe parece mais importante para escolher o líder do grupo?.....89	
4.6. Discussão dos resultados obtidos	91
CONSIDERAÇÕES FINAIS	95
BIBLIOGRAFIA	96
ANEXOS	102

LISTA DE ABREVIATURAS

AIDS – Sida

CIF - Classificação Internacional de funcionalidade, incapacidade e saúde.

EI - Ensino Inclusivo

EM - Ensino Misto

LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo

NEE – Necessidades educativas especiais

PEI - Plano educativo individualizado

REI – Regular Education Initiative (Iniciativa de Educação Regular)

ZPD – Zona Proximal do Desenvolvimento

ÍNDICE DE FIGURAS

Figuras 1 - Problemáticas associadas às necessidades educativas especiais	38
Figuras 2 - Tipos de Necessidades Educativas Especiais	40
Figuras 3 - Tipos de NEE temporárias	41

INTRODUÇÃO

Desde meados do Séc. XX até ao Decreto-Lei n.º 3/2008 de 7 de janeiro que o ensino inclusivo vem sendo objeto de estudo por parte da investigação científica. Como refere Rodrigues (2007, p. 9), “investigadores, autores, professores e alunos difundem pelo país, designadamente no ensino superior, os mais variados tipos de trabalhos científicos” relacionados com o tema do nosso estudo.

De um modo geral, podemos afirmar que o ensino inclusivo é o fenómeno central deste estudo, assentando particularmente na Educação Especial (EE) e nas Necessidades Educativas Especiais (NEE) como alicerces do corpo teórico que sustentam o referido estudo.

A pertinência do nosso tema não surge por acaso, pois, tendo em conta o objetivo do ensino inclusivo nas classes regulares e toda a sua envolvência nos espaços educativos, desde investigadores, professores e educadores até à própria família, todos os estudos e/ou estratégias serão pouco, no cumprimento dos requisitos proclamados, desde a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº 46/86 de 14 de outubro) até às mais atuais, para proporcionar o bem-estar escolar, especialmente aos alunos com NEE.

A propósito, Correia (1997, cit. por Nielsen, 1999, p. 6) refere que “é da responsabilidade dos educadores defender os princípios consignados na Constituição Portuguesa, na Lei de Bases do Sistema Educativo e no Decreto-lei 319/91, 23 de Agosto, onde se determina que “toda a criança deve ser tratada em pé de igualdade e de imparcialidade em matéria de educação”, sendo, portanto, “da responsabilidade dos educadores promover uma educação apropriada, pública e gratuita, de acordo com as necessidades específicas das crianças com NEE, independentemente da problemática vigente”.

Quando pensamos em desenvolver este estudo, subjacentemente à nossa principal questão de partida, direcionamos também a nossa atenção para a origem, construção e funcionamento dos grupos convencionais de trabalho em classes regulares, a partir dos quais surge a nossa preocupação relacionada com a integração nos referidos grupos de alunos com NEE.

Lidar com pessoas e trabalhar em grupo constitui um duplo desafio. E, nesta perspetiva, a ação pedagógica dos professores é determinante na condução dos

trabalhos de grupo, designadamente no modo como distribui os alunos e promove as interações: todo o conhecimento tem a necessidade de ser mediado, situação que torna o papel do ensino e do professor mais ativo. O ensino deve antecipar-se ao que o aluno ainda não sabe nem é capaz de aprender (Vygotsky, 1998). Num contexto de ensino regular com alunos de NEE, o trabalho de grupo poderá revelar-se como um dos métodos de aprendizagem mais adequados para as cognições menos dotadas, face à presença das mais dotadas (Vygotsky, 1998).

Em síntese, estamos a falar de uma matéria muito delicada com a qual a sociedade (Estado, pais, professores, alunos e afins) deverá estar cada vez mais atenta e solidária, assumindo o ónus que, à partida, parece ter sido apenas outorgado à Educação, mas que, “inclusivamente”, deverá ser de todos os portugueses.

O nosso estudo, com base numa abordagem qualitativa, baseia-se nas perceções de nove professores do 2º e 3º ciclos e ensino secundário (n=9), obtidas através de uma entrevista semiestruturada, cuja principal questão é perceber em que medida o trabalho de grupo nas classes regulares com alunos de NEE poderá promover o ensino inclusivo.

Para além da Introdução e das Considerações Finais, o desenvolvimento deste estudo está repartido em quatro capítulos:

- O Capítulo I – “O grupo convencional de trabalho em sala de aula” visa essencialmente a estrutura e o funcionamento dos grupos de trabalho numa sala de aula do ensino regular;

- O Capítulo II - “O trabalho de grupo nas classes regulares com alunos com NEE numa perspetiva inclusiva” refere-se ao ensino inclusivo vs. educação especial.

- O Capítulo III, “Metodologia” reporta as principais metodológicas que presidiram ao nosso estudo, mormente os objetivos, o método, o instrumento de recolha de dados e a técnica de análise dos resultados.

- O Capítulo IV, “Apresentação e discussão dos resultados”, tem como objeto a apresentação da informação obtida a partir das entrevistas efetuadas aos nove professores, bem como discutir as principais inferências que decorrem do nosso estudo.

Na parte final, a seguir à secção da Bibliografia, inclui-se ainda os Anexos constituídos pela entrevista semiestruturada e as transcrições das entrevistas realizadas.

CAPÍTULO I – O GRUPO CONVENCIONAL EM CONTEXTO DE TRABALHO EM SALA DE AULA

1.1. O conceito de grupo

Do ponto de vista teórico, há uma enorme dificuldade em encontrar um consenso, uma vez que “há muitas definições de grupo” (Hare, 1976; Shaw, 1981, cit. in Vala, J., Monteiro, M.B., 1993).

Segundo Parreira, “um aglomerado ou conjunto de pessoas não é, de *per si*, um grupo: vinte desconhecidos sentados numa sala de estação à espera do comboio não correspondem à definição de grupo, são apenas uma coleção de indivíduos” (1982, p. 68).

Por isso, não é fácil distinguir entre uma coleção de indivíduos, como, por exemplo, a fila para o autocarro, e o grupo organizado, como também não é fácil distinguir entre o pequeno grupo ou o grupo primário, face a face, e o grupo alargado, formal (Jesuíno, 1993).

A literatura, permite-nos perceber que um grupo é constituído por um conjunto limitado de pessoas, unidas por objetivos e características comuns que desenvolvem múltiplas interações entre si.

Neste sentido, a subsistência de um grupo implica as seguintes condições: um certo grau de unanimidade ou coesão, isto é, convergência de comportamentos na relação com o meio; uma certa consciência de grupo delimitadora, em relação a ele, de um exterior e de um interior; processos estruturantes e de ligação entre os membros e, finalmente, energia disponível para a ação do grupo, quer interna quer externa (Parreira, 1982, p. 68).

1.2. O trabalho de grupo em sala de aula

O trabalho em grupo, associado à sala de aula, tem sido motivo de vários estudos relativamente à sua conceção, pela dimensão mais adequada, como forma de promover o sistema de “trabalho de equipa” com ênfase no pequeno grupo (Maisonneuve, 2004, p. 9). E, foi nesse sentido que Mucchielli (1980) desenvolveu um trabalho de pesquisa no âmbito do qual extraiu as seguintes ilações:

- Quanto maior for o número de membros do grupo, menos membros estão satisfeitos (Golembiewski, 1962; Thomas & Fink, 1963 cit. por Mucchielli,1980);
- Quanto maior for o número de participantes do grupo, maior é a possibilidade de se formar subgrupos (Hare, 1952; Berkowitz, 1963 cit. por Mucchielli,1980);
- Quanto maior o número de elementos do grupo, maior é a probabilidade de aumentar os conflitos interpessoais e diminuir a unidade de ação na realização da tarefa (Deutsch & Rosenau, 1963; Hackman & Vidmar, 1970 cit. por Mucchielli, 1980);
- A partir de um determinado limite, a produtividade do grupo diminui em função inversa do número de participantes (Lei de Gibb, 1951 cit. por Mucchielli,1980);
- Se o grupo é pequeno demais, a tensão aumenta pois é mais difícil expressar o desacordo (Bales & Borgatta, 1955; Slater, 1958; O`Dell, 1968 cit. por Mucchielli,1980).

Pedagogicamente, consideram necessário que o professor fique atento às dinâmicas construídas por cada grupo no que se refere à convivência e à aprendizagem, como parte integrante do grupo. Observar as dinâmicas em sala de aula e nos intervalos ajudam a identificar problemas e aprimorar o trabalho pedagógico. O professor tem o papel de desenvolver a aprendizagem coletiva, ainda que o ideal seja que os alunos se autorregulem, já que a aprendizagem será mais efetiva quanto menos o grupo precisar da sua intervenção.

No mesmo sentido pedagógico, a formação do grupo não deixa o professor alheio, já que este também alimenta a seu respeito expectativas, designadamente sobre a sua eficácia – expectativas de eficácia pessoal – estudadas particularmente por Ashton (1985), na sequência de Bandura que distingue entre eficácia pessoal e eficácia de resultados, estudos que foram prosseguidos por Gibson e Dembo, entre outros (cit. por Neto, Barros & Barros, 1991). Estas auto-expectativas do docente tendem também a influenciar a motivação e rendimento dos alunos em trabalho de grupo.

Por sua vez, o aluno é também dominado por expectativas a seu respeito e ao professor em íntima interação. As expectativas de eficácia pessoal, estudadas particularmente por Weisz e Cameron (1985), no sentido de controlo, dependem em grande parte da percepção que os alunos têm sobre o conceito que professores e pais fazem deles (cit. por Barros, 1992).

Com efeito, lembramos que os processos de interação frequentemente usados nos meios educativos se ficam a dever em grande parte à teoria implementada por Vygotsky (1998), segundo o qual todo o conhecimento tem a necessidade de ser mediado, situação que torna o papel do ensino e do professor mais ativo. O ensino deve antecipar-se ao que o aluno ainda não sabe nem é capaz de aprender.

Vygotsky (1998) ilustra esta situação através do conceito de zona de desenvolvimento proximal (ZPD). O conceito é formado por dois níveis diferentes: por um lado, o nível de desenvolvimento real e, por outro, o nível de desenvolvimento proximal. O primeiro nível, o nível de desenvolvimento real, segundo Vygotsky (1998), compreende aquilo que o aluno é capaz de fazer sozinho porque já tem um conhecimento consolidado. O segundo nível, o nível de desenvolvimento proximal, representa os momentos em que o aluno realiza tarefas mais complexas, orientadas por instruções e com a ajuda de um adulto ou através da interação entre pares.

Num grupo em que todos se sentem capazes, seguros e respeitados, a probabilidade de sucesso será naturalmente maior.

1.3. Processos de interação no interior do grupo

Como processos de interação definem-se as trocas existentes no interior de um grupo.

No seguimento do processo de trabalho em grupo, as interações em meio escolar, assim como o clima sentido nas escolas, são um desafio educativo e social, mas, ao mesmo tempo científico, político e pragmático.

Bales (1950a) desenvolveu um processo de interação, partindo do princípio que os grupos com uma tarefa ou objetivo específico enfrentam dois tipos de problemas: os instrumentais, associados à respetiva tarefa; e os expressivos ou sócio emocionais relacionados com os membros do grupo.

Hare (1976) e McGrath (1984) resumiram os resultados mais importantes: alguns membros do grupo falam mais do que os outros e são igualmente objeto de um maior número de interações; por outro lado, o membro que fala mais dirige a maior parte das comunicações ao grupo como um todo, como sendo o único elemento do grupo a proceder deste modo. Os restantes membros limitam-se a comunicar com os membros mais específicos do grupo.

1.3.1. Características pessoais

Por fatores antecedentes concebem-se as variáveis que influenciam o processo de interação, dividido em três níveis: o dos indivíduos, o do grupo e o do contexto. McGrath (1984), Altman (1966), Hackman e Morris (1978) (cit. por Vala & Monteiro, 1993) admitem que os fatores antecedentes afetam os resultados através dos processos de interação.

As características biológicas, sociais e psicológicas são, invariavelmente, suscetíveis de influenciar interactivamente os membros que compõem os grupos. Algumas dessas suposições foram, assim, resumidamente, evidenciadas por Shaw (1981):

- Relativamente à idade cronológica, socialmente a participação tende a aumentar com a idade e torna-se, por outro lado, mais diferenciada e complexa; o líder do grupo tem tendência a ser mais velho; já a conformidade, aumentaria até aos 12 anos e depois baixa;
- No que diz respeito ao sexo, em grupo, as mulheres são menos afirmativas e menos competitivas do que os homens, utilizam o contacto visual com mais frequência, falam mais e são mais conformistas;
- Por sua vez, os líderes do grupo são fisicamente mais dotados e mais inteligentes. Por outro lado, os membros mais inteligentes são os mais ativos, mais populares e menos conformistas;
- No tocante à capacidade e competência, os sujeitos mais habilitados para as tarefas do grupo são, geralmente, mais ativos dão mais contribuições e têm mais influência na decisão do grupo;

- Em relação às características de personalidade, os autoritários são autocráticos e exigentes e também mais conformistas. Os indivíduos mais positivamente orientados para os outros, enfatizam a relação social, a coesão e a moral nos grupos, enquanto os mais positivamente orientados para as coisas, inibem a interação social, a coesão e a moral;
- Os indivíduos pouco convencionais e os ansiosos dificultam o funcionamento eficaz do grupo, já os indivíduos assertivos e que inspiram confiança facilitam ao grupo o alcance dos seus objetivos.

1.3.2. Características do grupo

Existe um conjunto de variáveis que caracterizam o grupo.

A dimensão do grupo constitui um fator antecedente com influência nos processos de interação. Bales (1950b) referem que, à medida que a dimensão do grupo aumenta, maior é a diferenciação na participação relativa dos seus membros. Isto é, quanto maior o grupo maior a tendência para o domínio de uma minoria, maior a percentagem de comunicações dirigidas ao grupo como um todo.

A dimensão pode, portanto, através das interações, exercer efeitos nas variáveis de saída (consequentes). Por exemplo, a conformidade aumenta com a dimensão, pelo menos até a um certo ponto (Asch, 1951, Rosenberg, 1961); a probabilidade de emergência de um líder aumenta com a dimensão do grupo (Bass & Norton, 1951). Ao nível da eficácia, a influência pela dimensão do grupo torna-se mais complexa, especialmente pela natureza da tarefa.

A composição do grupo constitui outra das variáveis pertinentes quando se trata de um grupo homogêneo ou heterogêneo.

Segundo Shaw (1981), os grupos compatíveis, relativamente às necessidades e características de personalidade, conferem menos energia à manutenção do grupo, pelo que alcançam os seus objetivos de forma mais eficaz do que os grupos incompatíveis; por outro lado os membros dos grupos compatíveis revelam mais satisfação do que os membros dos grupos incompatíveis. Os grupos sexualmente heterogêneos confirmam estas conclusões, embora com maior conformidade.

1.3.3. Grupos homogêneos e heterogêneos

Os grupos podem classificar-se como sendo homogêneos ou heterogêneos. Nos grupos homogêneos verifica-se que o grau de sucesso escolar é mais predominante, comparativamente com o heterogêneo. Esse resultado parece estar relacionado com o facto dos elementos dos grupos homogêneos possuírem características semelhantes ao nível das competências, personalidades, necessidades, interesses e afetividades, entre outras.

Por sua vez, os grupos heterogêneos, em razão das acentuadas diferenças entre os seus elementos, parecem apresentar maiores dificuldades no seu funcionamento e maior propensão a situações de conflito. Em ambos os casos, a liderança torna-se um fator fundamental quer ao nível da estruturação, como do funcionamento dos grupos na realização de tarefas.

Em síntese, a heterogeneidade social é propensa à criação de tensões interpessoais refletidas nos sentimentos e comportamentos dos membros do grupo.

De acordo com Collins e Raven (1968) a estrutura do grupo pode ser caracterizada em termos da regularidade das relações interpessoais e das relações pessoa-tarefa, que ultrapassam as personalidades e as relações idiossincráticas dum determinado grupo. As estruturas têm efeito nos processos de interação, e estes, por seu lado, exercem efeito nas estruturas.

As estruturas refletem o grau de diferenciação do grupo. Nos grupos *ad hoc*, as estruturas limitam-se a estruturas emergentes, provenientes dos processos de interação. Segundo experiência laboratorial, a continuidade do grupo proporciona uma melhor estrutura.

1.3.4. O papel social

O conceito de papel social pode igualmente despontar para caracterizar a estrutura do grupo relativamente ao seu conteúdo.

O papel diz respeito às regras e às expectativas assumidas em função da posição de cada membro do grupo. Em termos relativos de estrutura formal, o papel corresponde à função, traduzida em direitos e deveres e tarefa a

desempenhar. O papel refere-se às expectativas de interação entre a pessoa que ocupa uma posição num grupo e os restantes constituintes do grupo. Só existe o papel de chefe se existir o papel de subordinado. Segundo Shaw (1981, p. 270), “a posição de uma pessoa num grupo é a caracterização total das partes diferenciadas do grupo associadas à pessoa; é o seu lugar no grupo social”.

O conceito de posição resume o resultado da diferenciação ao longo das várias dimensões. A identificação de uma pessoa num grupo caracteriza-se em termos de dimensão: o poder, a liderança ou a atração pessoal que ela exerce sobre os outros membros do grupo.

O estatuto refere-se à avaliação atribuída à respetiva posição – o prestígio relativo dessa posição.

Por sua vez, o conceito de norma refere-se às regras de conduta estabelecidas pelos membros do grupo com o objetivo de manter a consistência comportamental; de certa forma, permite predizer os comportamentos dos elementos do grupo quando cumprem as normas.

Para que o grupo enquanto tal funcione, quer partilhem os seus membros de laços puramente afetivos ou de interesses comuns, há princípios comportamentais que terão de ser observados para que o grupo se mantenha eficiente e produtivo.

“Trabalhar” em grupo, de acordo com normas e funções facilita, o cumprimento de tarefas que precisam de ser feitas com mais rapidez e eficiência do que se forem feitas por uma só pessoa, ou pelo simples prazer de “pertencermos”, ou pelo prazer de nos dedicarmos a atividades que nos interessam. Assim, se todos os membros do grupo respeitarem as normas e as suas respetivas funções, a probabilidade de êxito será um tanto maior.

As normas funcionam como um meio de exercer um controlo pessoal de carácter informal (Thibaut & Kelley, 1959).

1.4. O conformismo numa perspetiva de grupo

A psicologia social tem o mérito de evidenciar fenómenos suscetíveis de influenciar socialmente o comportamento de um grupo. Como “tendência para assumir posições que não contrariem as expectativas dos restantes elementos do

grupo” (Asch, 1951), o conformismo é disso um exemplo, o qual começou por ser objeto de estudo por parte de vários psicólogos.

Entre as várias experiências realizadas, distinguem-se as realizadas por Solomon Asch, cujas conclusões demonstram um claro fenómeno de conformidade grupal: mais de 50% dos indivíduos apresentam uma tendência de conformismo com a opinião do grupo e apenas 42% mantêm as suas apreciações individuais. A propósito, Asch (1951) concluiu que a pressão do grupo é muito forte. Mesmo numa situação onde não existem dúvidas, as pessoas (as minorias) submetem-se, talvez porque não pretendem ser vítimas da ironia e agasto dos outros (as maiorias).

O facto de haver normas e funções no interior de um grupo pode criar falsas expectativas de que todos os seus membros pensam do mesmo modo, como forma de dar espaço ao “conformismo” dentro do grupo. Mas, como a unanimidade de opinião nem sempre acontece, formam-se, então, pressões que conduzem a conflitos relativamente perigosos para a sobrevivência do grupo.

Dependendo da gravidade do conflito, podem nascer “coligações” no interior do grupo que, a acontecer, acabará por afetar a união entre os seus membros e pôr em causa a uniformidade do grupo. Consequentemente, as pressões geradas relacionadas com o “conformismo” são necessariamente assumidas por cada “coligação”, isto é, todos os membros da referida coligação deverão agir em conformidade com as posições tomadas. Por sua vez, os membros da coligação poderão sentir-se pressionados para agir de acordo com as posições assumidas pela “coligação”, o que poderá gerar novos conflitos e conduzir à rotura do grupo inicial.

1.5. Estrutura de um grupo: poder, autoridade, influência

O “poder social” proposto por French e Raven (1959) define-se como a influência potencial de um agente sobre uma pessoa. A influência assenta na mudança de percepção, atitude, comportamento ou emoção de P que pode ser atribuído a O. Esta conceção de “poder social”, segundo Shaw (1981), permite o estabelecimento de distinções entre conceitos próximos, como o poder, a autoridade, a influência social e a liderança.

A autoridade poderá, segundo a teoria weberiana, definir-se como o poder legítimo, ou seja, como controlo de recursos aceite pelos membros do grupo (Jesuíno,1987).

A influência social pode ser entendida como um processo que tem como objeto a utilização de recursos para controlar o comportamento de outras pessoas. A liderança é um caso típico de influência social, isto é, o exercício do poder a partir de uma determinada posição na estrutura do grupo, sendo que, quanto mais estruturado e diferenciado for o grupo, mais complexo será o processo de liderança. Nos grupos menos estruturados, o papel de líder poderá inclusive não despontar a partir dos processos de influência dos membros do grupo.

Relativamente aos efeitos do poder nos seus próprios detentores, os estudos empíricos afirmam que os membros com mais poder são normalmente mais atraídos pelo grupo. E ainda, segundo Kipnis (1972), as pessoas tendencialmente desfrutam do poder que têm, e, por outro lado, esse mesmo poder tende a transfigurar os seus detentores, a ponto de fazer com estes valorizem o seu esforço em detrimento do esforço dos outros. Kipnis *et al.* (1976) designaram este fenómeno por efeito metamórfico do poder.

1.5.1. Liderança

Com os estudos da influência social e dinâmica de grupos nos primórdios do século XX, surgem os processos de liderança conduzidos por Lewin, Lippitt & White (1939, cit. por Gomes, 2000). E, ao fenómeno de liderança, desde muito cedo se associaram os traços de personalidade, isto é, dependendo exclusivamente de características pessoais e inatas do sujeito, a sustentar a ideia de que “o líder, já nasce líder!”.

Porém, com a evolução deste paradigma surgem também novos conceitos. Parreira (1982, p. 67) descreve o conceito de liderança como sendo “uma função do grupo que não está ligada apenas – e talvez nem sequer primordialmente – às características de personalidade dos líderes; a liderança acontece quando se dá a conjugação de um indivíduo com potencial para ser líder e a necessidade que um grupo tem de alguém para assumir a sua liderança”.

Por sua vez, Lewin (1944) defende que a liderança depende da aprendizagem social do indivíduo no exercício do poder, a partir da sua função na estrutura do grupo. Assim, há que distinguir a diferença entre líder enquanto posição estrutural e processo de liderança. A posição poderá ser formal ou informal, sendo que o líder informal emerge através da interação do grupo e qualquer um dos seus elementos poderá, contextualmente, exercer a função do próprio líder.

A liderança, enquanto processo de influência, tem no seu líder, a função de conduzir o grupo na direção de determinado objetivo, para o qual à partida se propôs concretizar.

Todavia, o conceito de líder e liderança, ocasionalmente, tem sido objeto de alguma ambiguidade relativamente às respetivas definições. Bass (1990, cit. por Rego, 1998) refere que existem quase tantas definições de liderança quantas as pessoas a tentar defini-la. Como exemplo, Gomes et al. (2000) enfatizam a capacidade de promover uma acção coordenada na liderança organizacional, como forma de atingir os objectivos previamente traçados. Segundo Fachada, (1998, p. 253) “é um fenómeno de influência interpessoal exercido em determinada situação através do processo de comunicação humana, com vista à comunicação de determinados objectivos”. Por seu lado, Parreira (2000) refere-se ao fenómeno como sendo um processo de influência e de desempenho das funções enquanto grupo, assumidamente, por todos os elementos que o constituem, com os mesmos objectivos: dirigir, decidir e organizar.

Assim, enquanto a liderança pode ser vista como um fenómeno de influência interpessoal, o líder pode ser percebido como aquele que decide o que deve ser feito e faz com que as pessoas executem essa decisão. Deste modo, o líder será avaliado pelos resultados simbólicos, mais do que pelos resultados substantivos – ‘ser responsável é aceitar ter que responder por algo e perante alguém’. Noutros termos, é ter que prestar contas. E a prestação de contas é uma prestação discursiva. Por isso, a prestação do líder conta e o seu discurso produz efeitos que importa ter em conta (Gomes *et al.*, 2000).

Os pressupostos atrás citados não só permitem perceber o quanto é importante a imagem que o líder transmite ao grupo, como também a auto-percepção do mesmo relativamente ao seu desempenho.

1.5.2. Estilos de liderança

Entre os vários autores que dedicaram a sua atenção ao estudo dos processos de liderança dos grupos, encontram-se Tannenbaum e Schmidt (1958, cit. por Parreira, 1982) cujo modelo distingue três estilos de liderança: Autoritário, *Laissez-faire* (deixa-andar) e, Democrático.

O estilo de liderança autoritário inclui as seguintes características mais evidentes ao nível do desempenho: concentração do poder de decisão e do conteúdo das decisões no líder, sendo o grupo substancialmente alheio à tomada de decisão; a definição dos objetivos e métodos de exercício são designados pelo líder, e nunca pelo grupo; a motivação do grupo é desenvolvida pelo líder, com recurso persistente às necessidades de segurança e de reconhecimento, através das características da personalidade do líder; o controlo dos resultados do grupo é feito pelo líder, ou, em todo o caso, através do líder; as comunicações centram-se no líder como principal guia de emissão e de receção das mensagens do grupo, sendo marginalizados os restantes guias de comunicação.

O líder autoritário provoca tensão, agressividade e frustração no seio do grupo. O estilo de liderança “laissez- faire” contempla as seguintes características (líder-grupo): o líder (quando existe) tem um comportamento incoerente, afirmando-se precipitadamente ou deixando que as interações aconteçam sem a sua intervenção por períodos longos ou em situações de crise; o grupo torna-se imaturo e as confrontações internas impedem a aceitação de alguém para desempenhar a função de liderança. Constata-se a não existência de um líder e simultaneamente diversos líderes potenciais para o grupo; a falta de uma condução coerente dificulta a tomada de decisões e a execução das tarefas do grupo em tempo oportuno. Este tipo de grupo caracteriza-se pela falta de produtividade. A liderança *laissez-faire* é por norma considerada a menos eficaz em virtude da sua desorganização, confusão, desrespeito adicionados à falta de um “líder de facto”.

Por fim, o estilo de liderança democrática ou assertiva: o poder de decisão não está hiperconcentrado no líder, é extensivo ao grupo, onde as decisões não resultam apenas da própria vontade deste; o grupo tem influência significativa na determinação dos objetivos e nos métodos de trabalho; a motivação dos elementos grupo acontece não tanto pela personalidade do líder, mas antes em

razão dos objetivos e tarefas; o controlo dos resultados é da responsabilidade do grupo e de cada um dos seus membros, e não pelo líder sobre o grupo. Este atua como um mero conselheiro no controlo; ao contrário do líder autoritário, as comunicações não radicam no líder, são extensivas aos diversos polos comunicantes do grupo. Este tipo de liderança pauta-se pelo bom relacionamento interpessoal que se traduz em resultados positivos ao nível da produção e do trabalho em grupo.

1.6. Estrutura sociométrica: coesão de grupo

A estrutura sociométrica constitui uma poderosa variável ao nível das relações afetivas entre os vários membros do grupo, pelo que tem mais a ver com os indivíduos do que com as posições.

Moreno é o grande responsável pela introdução da técnica designada de representação das escolhas, preferências ou padrões de atracção interpessoal num grupo. Referimo-nos à sociometria, cuja técnica consiste na construção de uma matriz de dupla entrada baseada nas preferências interpessoais dos membros do grupo.

Segundo a literatura, a análise dos dados pode em seguida ser sujeita a tratamentos matemáticos de complexidade mutável. Isto é, a dita estrutura, possibilita a identificação dos indivíduos com mais popularidade – as estrelas, quais os mais rejeitados –, os bodes expiatórios, mas também subconfigurações, como as claque e coligações. O aspeto de maior relevo na estrutura sociométrica relaciona-se com o paradigma da coesão de grupo que, segundo alguns investigadores, é determinante na produtividade dos grupos.

Não obstante, o conceito de coesão de grupo não deixa de apresentar algumas ambiguidades. Segundo Festinger (1950, p. 274), a referida coesão é “a resultante de todas as forças que atuam nos membros para permanecerem no grupo”. Por sua vez, Pepitone e Kleiner (1957) definem coesão baseada na “atracção pelo grupo” e Lott e Lott (1965) em termos de “atitude mútuas positivas”. Assim, a inconsistência dos resultados das investigações empíricas que relacionam coesão e produtividade de grupo poderão ficar a dever-se às diferentes operacionalizações do conceito de coesão.

Em termos de investigação, Mudrock (1989 cit. por Jesuíno, 1993) discorda deste cenário que visa as teorias de coesão de Lewin inspiradas na metáfora do “átomo”. Por sua vez, Godman *et al.* (1987, cit. por Jesuíno, 1993) propõem uma reconceptualização eventualmente mais adequada que entronca no “empenhamento dos membros na tarefa a realizar”.

Com efeito, mais importante do que ensaiar novas operacionalizações do conceito de coesão de grupo é o estabelecimento de comparações através da utilização de instrumentos relacionados com o fenómeno.

Deste modo, estudos levados a cabo em matéria de comunicação, satisfação e influência dos membros em função da coesão de grupo, revelam que há mais interação nos grupos compostos de membros atraídos por ele do que nos grupos compostos por membros atraídos ou rejeitados pelo grupo (Back, 1951; Lott & Lott, 1961, cit. por Jesuíno, 1993).

Constata-se que nos grupos com um grau de coesão elevado os seus membros tendem a ser amigáveis e cooperativos, ao passo que nos menos coesos a tendência é para os membros funcionarem mais como indivíduos do que como membros de grupo propriamente dito.

Em termos de satisfação, os estudos efetuados indicam que, ao contrário dos grupos pouco coesos, os membros dos grupos coesos se sentem geralmente satisfeitos (Gross, 1954; Marquise *et al.*, 1951; Van Zelst, 1952, cit. por Jesuíno, 1993).

Os grupos com um índice de coesão elevado exercem maior influência sobre os seus membros do que aqueles com baixa coesão, designadamente no que se refere à tendência para a conformidade, isto é, para aceitar a opinião da maioria (Bovard, 1951; Lott & Lott, 1961; Wyer, 1966, cit. por Jesuíno, 1993). No mesmo sentido, um “efeito perverso” da coesão de grupo é descrito por Janis (1972); Janis e Mann (1977) sob a denominação de pensamento grupal (*group-think*): é uma síndrome dos grupos altamente coesos, que se traduz em pressões sobre os membros para se conformarem com a opinião consensual. Por força desta pressão, os membros partilham de uma ilusão de invulnerabilidade e tendem para tomadas de posição objetivas, alheios às consequências éticas da condição de grupo. Nestas condições, o grupo tende a limitar a discussão, a reduzir as alternativas, que, por sua vez, se repercutem nas tomadas de decisão.

Todavia, segundo algumas experiências, não parece que a síndrome descrita por Janis se deva à coesão grupal. Flowers (1977) conduziu uma experiência laboratorial cuja tarefa consistia na resolução de uma situação de crise para a qual incluiu grupos de estudantes universitários coesos e não coesos. Ao contrário das expectativas, veio a confirmar-se que o tipo de liderança era afinal o cerne da questão: o grau de encorajamento na discussão superou o grau de coesão, na tomada de decisão vigente.

Após vários estudos sobre este fenómeno, concluiu-se que, quer os grupos muito coesos como os pouco coesos, estão habilitados para tomar decisões assertivas desde que o processo seja adequado à circunstância na tomada de decisão.

Em síntese, deduz-se que o pensamento grupal não se fica a dever tanto à coesão mas antes ao “desejo de coesão, sendo a coesão mais uma consequência do que uma causa da incapacidade de examinar todos os aspectos dum problema numa forma desapaixonada” (Steiner, 1982, p. 521).

1.7. Tipos de tarefas

As tarefas de grupo têm várias classificações que Shaw (1981) distingue entre critérios tipológicos e critérios dimensionais.

Se há aqueles que classificam as tarefas em categorias, o critério dimensional por Shaw preconizado classifica as tarefas em termos de características independentes umas das outras. A diferença está no grau de diferenciação, na medida em que a cada tarefa é atribuída uma posição em cada dimensão.

Shaw (1981) identifica as dimensões das tarefas pela ordem seguinte:

- Dificuldade – fator de esforço requerido para completar a tarefa;
- Multiplicidade de soluções – grau em que há mais de que uma solução correta;
- Interesse intrínseco – grau em que a tarefa é interessante, motivante e atrativa para os membros do grupo;

- Cooperação – grau em que a Ação integrada dos membros do grupo é necessária para completar a tarefa;
- Requisitos intelectuais ou manipulativos – rácio dos requisitos mentais e motores;
- Familiaridade – grau de experiência que os membros da comunidade têm da tarefa a executar.

Hackman (1968, 1976; Hackman & Morris, 1975, 1978) apresentou um critério misto, combinando tipos e dimensões, identificando três tipos de tarefas: as que envolvem *produção*, as que envolvem *discussão* e as que envolvem *a resolução de problemas*. Acresce referir o facto de Hackman ter limitado a sua análise a tarefas intelectuais. Relativamente às dimensões, identificou seis resultados:

- Orientação para a ação;
- Extensão;
- Originalidade;
- Otimismo;
- Qualidade de apresentação;
- Pertinência.

A avaliação destas dimensões passa pelo exame do resultado escrito da tarefa independentemente do tipo.

Steiner (1976) contribui também significativamente para a categorização das tarefas de grupo. Utilizou três critérios de classificação:

1. Saber se a tarefa pode ou não ser subdividida em subcomponentes divisível ou unitária;
2. Faz a distinção entre qualidade e quantidade – compara Otimização com Maximização;
3. O terceiro critério refere o modo como os membros do grupo combinam as suas contribuições individuais com vista ao resultado final.

Relativamente ao terceiro critério, as tarefas podem ser: disjuntivas – em que o grupo tem de optar por uma de duas alternativas; conjuntivas – requerem que cada elemento do grupo execute a tarefa. Assim, enquanto as tarefas disjuntivas dependem do elemento qualificado do grupo, nas tarefas conjuntivas dá-se o contrário; compensatórias – são aquelas em que a decisão do grupo se decide com base na média das soluções individuais; relativamente às tarefas aditivas – o resultado depende da colaboração de todos os elementos do grupo; finalmente as tarefas discricionárias – permitem usar de alternativa, ou seja, optar pelas estratégias disjuntivas, conjuntivas e aditivas.

Para concluir, a tipologia de Steiner é muito útil na medida em que permite fazer predições sobre a produtividade dos grupos, expressada matematicamente a partir da comparação entre produtividade real observada, produtividade potencial e produtividade real (Steiner, 1976).

1.7.1. Esforço dos membros do grupo versus motivação

No que respeita ao esforço dos membros do grupo, os processos de interação podem influenciar de duas formas: através da coordenação e através do nível do reforço, à semelhança da teoria de Steiner (1972) entre coordenação e motivação.

Com base naquele pressuposto, deduz-se que os membros do grupo aumentam o seu nível de esforço em proporção ao reforço proporcionado pelas interações do grupo.

No que toca ao esforço de cada membro do grupo, as variáveis antecedentes dizem respeito ao desenho da tarefa e os conhecimentos e competências são afetados pela composição do grupo.

No que concerne ao desenho da tarefa, após vários estudos no meio organizacional (Hackman & Lawler, 1971; Hackman & Oldham, 1976), concluiu-se que a motivação dos indivíduos aumenta quando as funções que desempenham se traduzem em resultados positivos de acordo com as seguintes características:

- Variedade de competências – grau em que os indivíduos têm de fazer diversas coisas, envolvendo o uso de competências por eles valorizadas;
- Identidade da tarefa - grau em que um indivíduo executa uma tarefa integrada;
- Significado da tarefa – grau em que os resultados do trabalho afetam o bem-estar psicológico e físico de outra pessoa;
- Autonomia – iniciativa e liberdade pessoal que o elemento tem no grupo de trabalho;
- Feedback – até que ponto o sujeito sabe se o seu trabalho está ou não a ser bem executado.

Estes pressupostos podem contribuir significativamente, não só para os bons resultados do grupo de trabalho, como também para os níveis de motivação dos seus elementos como forma de proporcionar ao grupo o sucesso desejado.

CAPÍTULO II - O TRABALHO DE GRUPO NAS CLASSES REGULARES COM ALUNOS COM NEE NUMA PERSPETIVA INCLUSIVA

2.1. A evolução histórica da Educação Especial

A EE, enquanto área da educação que também é, nasceu com o objetivo principal de apoiar os indivíduos com deficiências físicas ou mentais, de preferência, dentro do ensino regular ou em espaços especializados de acordo com a deficiência.

A EE constituiu desde sempre um processo complexo relativamente à sua implementação que ainda hoje, em certa medida, persiste, ainda que mais organizada, no atendimento específico e exclusivo aos alunos com necessidades de ensino especial (Correia, 1999, pp.13-14).

Com o aparecimento da EE, desde logo se instalou no meio sócio educacional o estigma de inclusão vs. exclusão a ponto de gerar sérias controvérsias, inclusivamente, críticas à EE por não promover a inclusão das crianças especiais nos meios educativos regulares (Correia, 1999, p. 15).

Historicamente, a EE era vista como um tipo de educação cujos princípios de atendimento educativo passava à margem dos métodos utilizados pelo ensino regular (Correia, 1999, p. 14).

A propósito, segundo Ainscow (2002, cit. por Rodrigues, 2002, 2003),

historicamente, a Inglaterra desenvolveu a EE no século XIX, com a intervenção de pedagogos especiais na ajuda do desenvolvimento das crianças que haviam sido excluídas dos meios educacionais, para mais tarde, o Governo nacional passar à adopção de medidas formais a este nível. O apoio às crianças com dificuldades nas escolas regulares aumenta com a constatação dos factores de marginalização e exclusão nos sistemas educacionais vigentes e, só no final do século XX, surgem os processos de integração como forma de repescar os grupos até ali afastados para serem incluídos nas escolas da rede pública.

As escolas públicas assumem, durante décadas, a responsabilidade de educar algumas crianças com NEE a partir de uma prática segregacionista. Segundo Correia (1999, p. 14), estas crianças eram classificadas como

deficientes e rotuladas de atrasadas, sendo marginalizadas das classes regulares e colocadas em classes especiais à parte das restantes crianças da escola. Ainda segundo o autor, “a criança com problemas de comportamento e aprendizagem era colocada na classe regular sem qualquer acompanhamento específico, pelo contrário: era classificada como mal comportada e lenta, desde que não apresentasse resultados escolares satisfatórios” (Correia,1999, p. 14).

No entanto, a partir da segunda metade do século XX, com influência nas transformações sociais e mudança de mentalidades, surgem os movimentos relacionados com a aquisição de direitos civis, dos quais resultam a igualdade de oportunidades educativas para as crianças com NEE na escola regular (Correia, 1999, p.14).

Vencido este período conturbado com a implementação da igualdade de oportunidades escolares, espera-se que responsabilmente, os educadores defendam os princípios consignados na Constituição Portuguesa, na Lei de Bases do Sistema Educativo e no Decreto-Lei 319/91, de 23 de agosto que, em síntese, proclamam que toda a criança deve ser tratada em pé de igualdade e de imparcialidade nos meios da educação.

Conforme afirma Correia, há “a responsabilidade dos educadores em promover uma educação apropriada, pública e gratuita, destinadas às crianças com NEE, independentemente da sua problemática, e em função das suas necessidades específicas (Correia, 1999, p.15).

2.2. A inclusão

Segundo vários autores, inclusão significa atender o aluno com NEE, incluindo aquele com NEE severas na classe regular com o apoio dos serviços de EE (Friend & Bursuck,1996; Stainback & Stainback, 1996). Ou seja, o princípio da inclusão obedece à prestação de serviços educacionais apropriados para toda a criança com NEE, incluindo as significativas na classe regular.

Na intenção de conceituar a inclusão, a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994, p. 41, cit. por Rodrigues, 2003), oferece uma definição de escolas inclusivas, afirmando que estas escolas,

(...) devem acomodar todas as crianças independentemente das suas condições físicas, intelectuais, emocionais, linguísticas ou outras. Isto deveria incluir comprometidas e crianças talentosas ou deficientes, meninas, crianças trabalhadoras e de rua, crianças de áreas remotas, viajantes ou população nómada, crianças que perderam seus pais por AIDS ou em guerra civil, crianças de minoria linguística, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos em desvantagem e marginalizados.

Em 1986, Madeleine Will (Secretária de Estado para a Educação Especial do Departamento de Educação dos E.U.A., cit. por Correia, 2013, p. 7), durante um dos seus discursos, preconizou uma mudança radical no processo de atendimento às crianças com NEE e em “risco educacional”. Will concluiu que, dos 39 milhões de alunos matriculados em escolas públicas, cerca de 10% eram alunos com NEE, e que, cerca de 20%, ainda que não fossem considerados com NEE, demonstravam problemas de aprendizagem e comportamentos que influenciavam a sua atividade escolar.

Desde logo, Will sustentou que, face à percentagem elevadíssima de alunos com NEE, se impunha a procura de novas estratégias que promovessem o sucesso escolar desses alunos. Caso contrário, face a tão grande insucesso um número considerável de alunos viria, mais tarde, a converter-se, possivelmente, em indivíduos marginalizados e/ou desempregados (Will, 1986a, cit. por Correia, 2013, p. 7).

Segundo Will, a solução passava por uma cooperação entre professores – do ensino regular e o ensino especial – que permitisse a análise das necessidades educativas dos alunos com problemas de aprendizagem e o desenvolvimento de estratégias que respondessem a essas mesmas necessidades – surgia assim, um movimento chamado “Regular Education Initiative” (REI) (Iniciativa de Educação Regular ou Iniciativa Global de Educação), em que Will (1986b), defendia a “adaptação da classe regular de forma a tornar possível ao aluno a aprendizagem nesse ambiente” (cit. por Correia, 2013, p. 9) e desafiava os estudiosos “a encontrar formas de atender o maior número de alunos na classe regular, encorajando os serviços de educação especial e outros serviços especializados a associarem-se ao ensino regular” (cit. por Correia, 2013, p. 9).

Esta estratégia implica uma responsabilidade comum da parte da EE e do ensino regular, como forma de ambos responderem às NEE do aluno.

Não obstante, esta teoria de Will (1986b) nem por isso deixaria de proporcionar algumas divergências entre os investigadores. As respostas mais imediatas falarão da necessidade que a escola tem de se adaptar a sociedades mais heterogêneas e mesmo dos benefícios que advêm desta adaptação para um leque mais alargado de alunos que estavam fora da escola por abandono ou insucesso escolar ou dentro dela ainda que desmotivados.

Contudo, segundo o Rodrigues, “não podemos deixar de pensar que, se a escola tem de se tornar mais inclusiva, é porque ela, desde a sua criação, não considerou as diferenças dos seus alunos” (1983, p. 91), organizou-se com base numa “indiferença às diferenças”.

Assim sendo, pergunta-se se a escola foi ou é uma fonte de exclusão para muitos alunos que, quase sempre, viram confundidos com “falta de motivação”, “disciplina” ou “falta de inteligência” a incompatibilidade entre os seus valores, ritmos e interesses com os que eram veiculados pela escola (Rodrigues, 2002, 2003).

Por outro lado, a própria investigação (Heward, 2006; Warwoc, 2005; Correia, 2003; Lieberman, 2003; Kauffman, 2002) defende a “unificação” da Educação em determinados aspectos, tais como: situação de alunos com NEE severas, cujas dúvidas permanecerão relativamente ao atendimento adequado.

Apesar da controvérsia gerada, este movimento (REI), dá lugar ao princípio da inclusão, ao qual passaram a aderir investigadores, educadores e entidades oficiais portuguesas, especialmente depois da “Conferência Mundial sobre Necessidades Especiais: Acesso e Qualidade”, efetuada em junho de 1994 em Salamanca – “Declaração de Salamanca”

Segundo Mayor (1994, cit. por Correia, 1997), a Conferência, ao adotar a Declaração de Salamanca sobre os Princípios, a Política e as Práticas na área das Necessidades Educativas Especiais e o respetivo Enquadramento da Acção, inspirou-se no “princípio da inclusão” e no “reconhecimento da necessidade de atuar como objetivo de conseguir escolas para todos – instituições que incluam todas as pessoas que aceitem as diferenças, apoiem a aprendizagem e respondam às necessidades individuais”.

A Declaração de Salamanca que resultou dessa Conferência, marca o início do movimento da inclusão ao referir que

As escolas se devem ajustar a todas as crianças (...) neste conceito, terão de incluir-se crianças com deficiência ou sobre dotados, crianças ou crianças que trabalham, crianças de população remota ou nómadas, crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de áreas ou grupos desfavorecidos ou marginais. (UNESCO, 1994, p. 6)

A inclusão baseia-se em necessidades da criança vista como um todo, e não apenas no seu desempenho académico, comparado tantas vezes com o desempenho do “aluno médio”.

O princípio da inclusão apela para uma escola que tenha em atenção a criança e que respeite os níveis de desenvolvimento essenciais (académico, sócio emocional, etc.) de modo a proporcionar uma educação adequada, orientada para a maximização do seu potencial.

2.3. A integração

Ninguém tem dúvidas de que os alunos com NEE “nos tempos actuais, já beneficiam, adequadamente, de meios educativos que no passado não tinham” (Correia, 1999, p. 13). Para tal, “realizaram-se mudanças legislativas e educacionais que permitem ao aluno com NEE usufruir das mesmas condições educacionais facultadas aos alunos ditos “normais”, a partir da sua integração nas classes regulares” (Correia, 1999, p. 13).

O Decreto-Lei nº 319/91 foi assim “um mediador, entre os modelos de atendimento às necessidades dos alunos com NEE, pretendendo que os serviços a prestar decorressem, sempre que possível, no ensino regular” (Correia, 2013, p.14). Os citados modelos situam-se nos processos de Inclusão e de Integração durante os anos 70 do século XX.

A propósito, Forest (1987, cit. por Correia, 2013) considera que é cada vez mais evidente que a implementação de serviços adequados e apoios suplementares na classe regular permite à criança com NEE atingir os objetivos que lhe foram destinados, tendo em conta as suas características e

necessidades. Não obstante, segundo o autor, este princípio levanta uma série de questões tais como:

- Que tipo de mudanças na classe regular relativamente à sua organização, gestão e apropriação curricular?
- Que rácio professor-aluno?
- Que função (inicial, especializada, contínua) para o professor (da educação especial, do ensino regular)?
- Que tipo de envolvimento parental (direto, indireto)?
- Que tipo de recursos humanos e materiais têm de ser considerados (técnicos especializados – psicológicos, terapeutas, técnicos dos serviços sociais, etc. – dentro da classe regular sempre necessário; financiamento apropriado)?
- Que tipo de legislação deve ser criado?
- Que tipos de atitudes expectativas devem mudar?

A “Educação Integrada” surge como forma de atendimento educativo específico de crianças e adolescentes com NEE no meio familiar, na escola regular, no jardim-de-infância ou noutros espaços em que as crianças ou adolescentes estejam inseridos.

Segundo Correia (1997), o conceito de “Educação Integrada” no âmbito escolar está diretamente ligado ao espaço educativo aberto, diversificado e individualizado, onde a criança possa encontrar resposta à sua individualidade e à sua diferença.

O meio, no contexto da integração, constitui um fator determinante para o desenvolvimento da personalidade do indivíduo.

Neste sentido, o termo “integração” aproxima-se do conceito de “meio menos restritivo possível”, no sentido lato, para referir a prática de integração (Correia, 1997) – física, social e pedagogicamente -, na máxima medida possível, da criança com NEE na escola regular.

Heron e Skinner (1978, cit. por Heward & Orlansky, 1988) concebem meio menos restritivo possível "como ambiente educativo" que oferece ao aluno as

melhores oportunidades de progredir, que permite ao professor do ensino regular uma atuação adequada a todos os alunos da classe, para além de promover adequadamente as relações sociais entre alunos com NEE e os ditos normais

Refira-se que o êxito da integração depende em grande parte da competência dos professores do ensino regular, os quais deverão promover estratégias e desenvolver atividades a partir de um Plano Educativo Individual (PEI)¹ em conformidade com as crianças de NEE; aplicar, ainda, programas condizentes com o restante grupo e a consequente colaboração na integração social da classe. Segundo Turnbull e Turnbull (1986, cit. por Correia, 1999), “já não é necessário que o aluno se adapte à escola, agora é a escola que tem de adaptar-se ao aluno”.

Entretanto, através das reformas educativas que se sucediam, nomeadamente com o Decreto-Lei nº 319/91 e, mais recentemente, com o Decreto-Lei nº 3/2008, de 7 de janeiro, verifica-se a existência de uma enorme preocupação por parte das entidades reguladoras do sistema educativo em garantir a frequência dos alunos com NEE no ensino regular (Correia, 1999, p. 19). Ainda segundo este autor, surgem provisoriamente as escolas integradoras de carácter físico, às quais sucedem as classes especiais, nas quais os alunos com NEE supostamente receberiam apoios específicos, adequados às necessidades de cada um.

Acresce referir que as diferenças e semelhanças entre “meio restrito possível” e “integração” são insignificantes desde que prevaleçam as responsabilidades exigidas (Correia, 1997). A integração parte do princípio de que as crianças com NEE devem ser educadas no “meio menos restrito possível”, com a possibilidade de responder satisfatoriamente às suas necessidades educativas, facultando-lhe o apoio educativo adequado

2.4. As necessidades educativas especiais

As NEE pautam-se pelos processos de integração e inclusão, e a ideia de colocação e integração da criança com NEE na escola pública coincidiu com a publicação da Public Law 94-142, “The Education for All Handicapped Children

¹ Plano Educativo Individual que a lei impõe para todos os alunos de necessidades educativas especiais, como direito a uma educação pública gratuita adequada, sob a responsabilidade da escola.

Act”, aprovada pelo Congresso dos Estados Unidos da América em 1975. Segundo Correia (1997), esta lei foi como “bombástica” e apresentada como lei que “provavelmente será conhecida como a de maior impacto na história da educação”.

De acordo com os autores Nirje (1969), Mikkelsen (1975), Dunn (1968) e Wolfensberger (1972), na década de 60, surgiram movimentos de carácter social e legislativo com a intenção de assegurar os direitos destes indivíduos à igualdade de oportunidades, dos quais emergiu o princípio designado de “normalização” (na educação, na saúde, na habitação, no emprego, no lazer...). Destaca-se com isto, o papel social a desempenhar por tais indivíduos, assegurando-lhes experiências normais em ambientes normalizados.

De forma simplificada, a normalização será um princípio relacionado com o facto de se tentar que a vida do indivíduo dito “excepcional”, incluindo a sua educação, seja o mais semelhante possível à do indivíduo normal (Correia, 1997). Esta nova conceção de EE, traduzida nas NEE, não é mais do que a evolução dos conceitos anteriores de carácter social ou educacional, ao qual a legislação portuguesa mostrou a sua preocupação com a entrada em vigor do Decreto-Lei 319/91 de 23 de agosto onde se proclama que

Toda a criança deve ser tratada em pé de igualdade e de imparcialidade em matéria de educação. É, portanto, da responsabilidade dos educadores promover, independentemente da problemática, uma educação apropriada, pública e gratuita, de acordo com as necessidades específicas das crianças com NEE.

Neste sentido, o termo NEE vem responder ao princípio da progressiva democratização das sociedades, reforçando os mesmos requisitos reclamados no processo da integração e proporcionando uma igualdade de direitos concernentes à não discriminação por razões de raça, religião, opinião, características intelectuais em todas as crianças e adolescentes em idade escolar (Correia, 1997).

Brennan (1988) refere-se ao conceito de NEE deste modo:

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

A supracitada definição consubstancia o prescrito no Warnock Report (1978) que se refere às NEE como forma de enfatizar o tipo e grau de problemas para a aprendizagem, classificando-os de ligeiros e temporários a severos e permanentes. Correia (1997, p. 48) refere ainda que o conceito de NEE se aplica a crianças e adolescentes com problemas sensoriais, físicas, intelectuais e emocionais e, também, com dificuldade de aprendizagem derivadas de fatores orgânicos ou ambientais (Figura 1). Este conceito abrange, portanto, crianças e adolescentes com aprendizagens atípicas, isto é, que não acompanham o currículo normal, originando o recurso a adaptações curriculares mais ou menos generalizadas e ocasionalmente ao serviço e apoio de EE, de acordo com o quadro em que se insere a problemática da criança ou do adolescente (Correia, 1993, 2013).

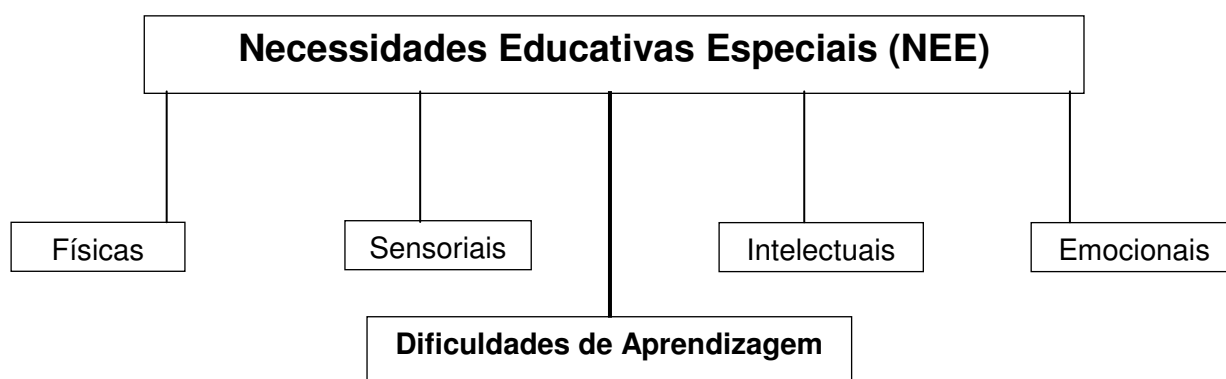


Figura 1 - Problemáticas associadas às necessidades educativas especiais

Convém lembrar que

Os alunos com necessidades educativas especiais são aqueles que, por exibirem determinadas condições específicas, podem necessitar de apoio de serviços de educação especial durante todo ou parte do seu percurso escolar, de forma a facilitar o seu desenvolvimento académico, pessoal e sócio emocional. (Correia, 2013, p. 45)

Com o mesmo propósito, Marchesi e Martin (1990, cit. por Correia, 2013, p. 45), comunga das mesmas ideias quando referem que

os alunos com NEE apresentam um problema de aprendizagem, durante o seu percurso escolar, que exige uma atenção mais específica e uma gama de recursos educativos diferentes (especializados) daqueles necessários para os seus companheiros da mesma idade.

Como condições “específicas”, compreende-se (Correia, 2013, p. 45):

- a) Autismo, cegueira-surdez, deficiência auditiva (impedimento auditivo), deficiência visual (impedimento visual), deficiência mental (problemas intelectuais), problemas motores graves, perturbações emocionais, e do comportamento graves, dificuldades de aprendizagem específicas, problemas de comunicação, traumatismo craniano, multideficiências, e outros problemas de saúde.
- b) As condições específicas são identificadas através de uma avaliação adequada, concretizada por equipas multidisciplinares, também designada no contexto, de equipa de programação educativa individualizada (EPEI).

Dito isto, e segundo Correia (1997, cit. por Correia 2013, p. 45), a criança e o adolescente com NEE têm, como todos os restantes alunos, direito a um programa de educação público, adequado e gratuito, a partir de estratégias de aprendizagem apropriadas às respetivas necessidades de cada aluno, relacionadas, por exemplo, com o ritmo e o estilo de aprendizagem. Razão pela

qual, e segundo o mesmo autor, a escola deverá estar devidamente preparada para responder às carências que o aluno com NEE, face às suas características, apresenta.

Neste sentido, a escola tem como responsabilidade a elaboração de um programa educativo individualizado (PEI) para cada um destes alunos que visa a avaliação multidimensional realizada anualmente por equipas multidisciplinares e com a participação dos pais, tendo por base a CIF (OMS, 2001)². No fundo, trata-se de dar cumprimento ao princípio de que “são as instituições educativas que se devem adaptar a todas as crianças, e não a criança à escola” (Peters, 2007).

2.4.1. Medidas educativas dos alunos com NEE: adequações, adaptações e currículo

A necessidade de aprendizagem adequada aos alunos diferentes dos “normais” implica fazer adaptações de ordem curricular mais ou menos generalizadas, em função da problemática e característica de cada aluno, cuja adaptação se pode manter durante grande parte ou todo o percurso escolar. Neste sentido, é possível distinguir dois tipos de NEE: as permanentes e as temporárias.

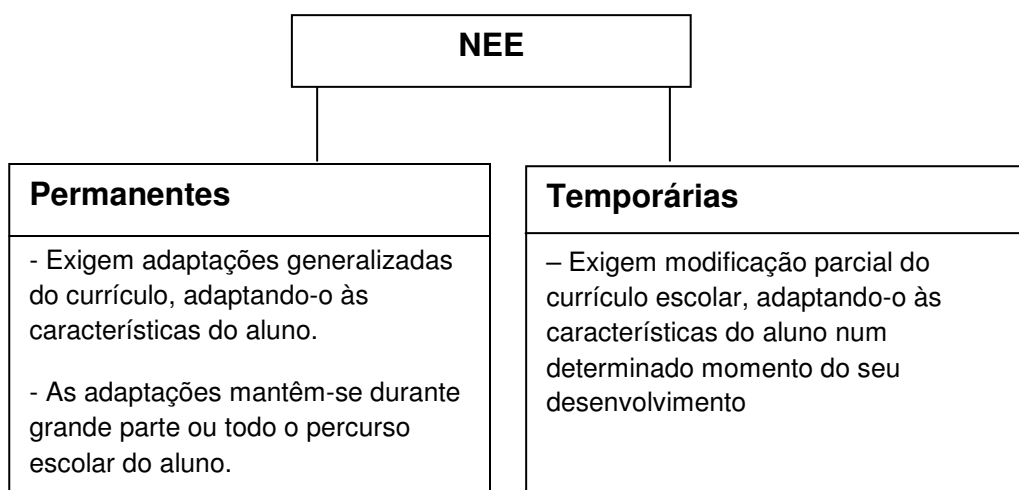


Figura 2 - Tipos de Necessidades Educativas Especiais

² CIF (Classificação internacional de funcionalidade, incapacidade e saúde) (OMS, 2001): “ Implica referenciar os indicadores de funcionalidade e os fatores ambientais que funcionam como facilitadores ou barreiras na aprendizagem da criança”.

As necessidades permanentes obedecem a um processo de adaptação de currículo generalizada e de avaliação sistemática, dinâmica e sequencial em função dos progressos do aluno durante o seu percurso escolar. Neste quadro, encontram-se as crianças e adolescentes cujo transtorno durante o seu desenvolvimento foi ocasionado, especialmente, por situações de origem orgânica, funcionais e, ainda, por défices socioculturais e económicos graves. Tal como referimos na Figura 1, incluem distúrbios de índole sensorial, intelectual, físico, emocional, entre outros, também relacionados com a saúde (Correia, 1999).

As necessidades temporárias definem-se quando a adaptação do currículo escolar acontece parcialmente e em função das características do aluno num determinado momento do seu percurso escolar. Normalmente, manifestam-se através de problemas menores de leitura, escrita, cálculo, ou outros ainda que igualmente menores como: atrasos ou distúrbios ligeiros do desenvolvimento motor, preceptivo, linguístico ou sócio emocional (Figura 3) (Correia, 1999).

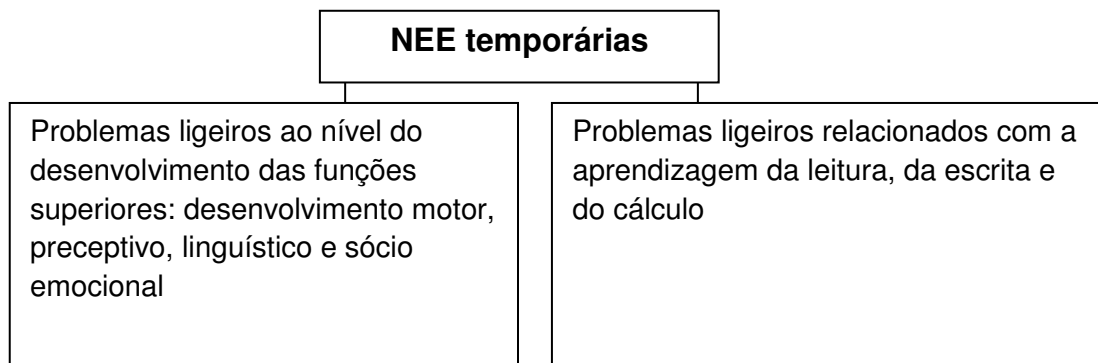


Figura 3 - Tipos de NEE temporárias

2.4.2. O desenvolvimento da criança com NEE

Segundo Correia (1997), a resposta da educação a esta complexidade normalmente exige uma modificação parcial do currículo escolar, adaptando-o às características do aluno, num determinado momento do seu desenvolvimento e

percurso educacional. Neste sentido, o mesmo autor cita alguns aspectos importantes dentro das teorias de autores como Piaget, Bruner e Hunt, relacionados com a caracterização do desenvolvimento das crianças com NEE, como passamos a descrever:

- O processo de desenvolvimento dos alunos com NEE tem a mesma sequência de estádios que os alunos ditos “normais, ainda que mais lentos na execução das tarefas de aprendizagem onde residem as suas dificuldades;
- O desenvolvimento dos alunos com NEE depende, tal como nos alunos ditos “normais”, das interações com o meio vigente, pelo que, desde logo será favorecido por um ambiente de aprendizagem ativo com ênfase na prática e participação da criança desde a primeira infância.

Esta prática educativa requer um “processo de equilibração” direcionado para a progressão nos estádios de desenvolvimento (Piaget), envolvendo o ajustamento construtivo entre o estádio de funcionamento da criança e o ambiente de aprendizagem. O processo de aprendizagem “ativa”, equilibração e interações positivas pela via dos citados estádios de desenvolvimento piagetianos, por norma, traduz-se no melhoramento das funções cognitivas.

Em síntese, as estratégias educacionais para as crianças com NEE, especialmente aquelas com NEE temporárias, são, no final de contas, as mesmas concedidas às crianças normais, visando o enriquecimento cognitivo e a resolução das suas questões enquanto alunos.

2.4.3. A classificação e categorização das dificuldades de aprendizagem

Um dos propósitos da investigação neste contexto passou pela categorização das NEE. Este procedimento implicava, desde logo, um processo de classificação e respetiva categorização com o intuito de descrever os vários tipos de NEE. Entretanto, esta perspetiva não era consensual entre os autores, nomeadamente do meio educativo, a ponto de ter gerado grande polémica.

Assim sendo, Correia esclarece que

se por um lado a categorização pode induzir a ideia de que a aprendizagem e os comportamentos da criança são inalteráveis sejam quais forem as intervenções, o que, quanto a nós, é lamentável, por outro lado, estamos cientes que a classificação deve servir o propósito de elaborar um programa de intervenção apropriado ao nível e tipo de problema da criança (1999, p. 54).

O referido autor refere ainda três aspectos que acreditam a classificação: (1) Procura de uma etiologia ou causa; (2) Formulação de um prognóstico; e (3) Seleção de uma terapia (Zubin, 1967, cit. por Correia, 1999). Destes três aspetos apenas o 3) constitui objeto de relevo no âmbito educacional, desde que o termo “terapia” seja substituído por “planificação educativa”, uma vez que a categorização tem como principal objeto a seleção de um programa específico, adaptado às características da criança com NEE em causa.

De acordo com o Departamento Federal de Saúde, Educação e Bem-Estar dos E.U.A.:

A classificação das crianças excepcionais é fundamental para se conseguir os serviços de que necessitam, planificar e organizar programas de apoio e determinar os resultados das intervenções. Existe a ideia, frequentemente manifestada, de que se deve prescindir totalmente da classificação das crianças excepcionais. Trata-se de uma aspiração errada. A classificação e a rotulagem são fundamentais para a comunicação humana e resolução de problemas. Não queremos fomentar a crença de que se abandonarmos a classificação se acabam todos os males. O que defendemos é que as categorias sejam precisas e os sistemas sejam o mais exactos possível com respeito à descrição das crianças, a fim de que possamos planificar e elaborar os programas mais adequados.

Importa sublinhar que, a “precisão” das categorias deve impor definições adequadas de modo a facilitar a comunicação, entre educadores, investigadores e outros protagonistas incumbidos de responder adequadamente às crianças com NEE, através de informações ou decisões específicas nos meios educacionais (Correia, 1997).

Entre as várias definições das NEE, selecionamos aquela que, segundo o autor, reúne mais consenso. Referimo-nos precisamente à definição de dificuldades de aprendizagem que consta na Public Law 94-142, como passamos a citar:

Dificuldade de aprendizagem específica significa uma perturbação num ou mais dos processos psicológicos básicos envolvidos na compreensão ou utilização da linguagem falada ou escrita, que pode manifestar-se por uma aptidão imperfeita de escutar, pensar, ler, escrever, soletrar, ou fazer cálculos matemáticos. O termo inclui condições como deficiências perspectivas, lesão cerebral, disfunção cerebral mínima, dislexia e afasia do desenvolvimento. O termo não engloba as crianças que têm problemas de aprendizagem resultantes principalmente de deficiência visual, auditiva, ou motora, de deficiência mental, de perturbação emocional ou, de desvantagens ambientais, culturais ou económicas. (Federal Register, 1977, cit. por Correia, 1997).

Para além da dificuldade de aprendizagem supracitada, existem ainda outros tipos de transtorno de NEE, cujas definições passamos a referir de forma sucinta por categoria (Correia, 1999):

Deficiência mental – Alunos com problemas cognitivos que se traduzem geralmente em problemas na aprendizagem, comportamento adaptativo e aptidões sociais;

Perturbações emocionais – Alunos cujos comportamentos desapropriados causam disrupção dos ambientes onde integram;

Problemas de Comunicação – Alunos com problemas de produção, emissão, receção, e compreensão de mensagens;

Problemas motores - alunos cuja capacidade motora é deficiente, mas cujas aptidões sensoriais, cognitivas e processológicas se mantêm intactas;

Deficiência auditiva – Alunos cuja sensibilidade auditiva é muito baixa ou inexistente, quando determinada pelo nível médio de perceção de um estímulo sonoro;

Deficiência visual – Alunos cuja sensibilidade visual é muito baixa ou inexistente, quando determinada pelo nível médio de perceção de um estímulo visual;

Outros problemas de saúde – Alunos com problemas de saúde (diabetes, hemofilia, epilepsia, asma, etc.) que podem afetar o seu desempenho escolar;

Autismo – Alunos cuja problemática neurológica interfere com as suas capacidades de linguagem, imaginação e ajustamento social;

Cegos-Surdos – Alunos cuja problemática, visual e auditiva, desencadeia problemas educacionais graves;

Multideficiência – Alunos com problemas concomitantes causadores de problemas educacionais severos;

Dotados e sobredotados – Alunos com capacidades intelectuais e de aprendizagem acima da média.

Finalmente, lembramos ainda a existência de alunos igualmente com NEE de outro tipo: os alunos em risco educacional, os quais, perante da evidência de insucesso escolar, nem por isso deixam de ser incluídos no grupo de alunos com NEE (Correia, 1999).

2.5. O trabalho de grupo no ensino inclusivo como prática pedagógica

A escola inclusiva, enquanto espaço de diálogo de todos e para todos (César, 1998, cit. por Rodrigues, 2002, 2003), preconiza o tipo de aprendizagem cooperativo dentro da sala de aula, referindo que a inclusão deverá servir de pretexto para transformar o espaço pedagógico num espaço de diálogo e de construção de conhecimento.

Consideramos que o trabalho de grupo deverá ser norteado com base nestes princípios, sendo que a ferramenta essencial assenta na interação entre os alunos e professor, especialmente quando se trata de classes regulares com alunos com NEE, como é o caso. Segundo Nielsen (1999, p. 25),

a interacção positiva entre alunos com e sem NEE depende do professor e da sua capacidade para promover um ambiente educativo positivo. Um dos meios para o conseguir, reside no processo de aprendizagem cooperativa, propiciadora de interações em pequenos grupos.

As interações como prática pedagógica traduzem-se na discussão de grupo entre alunos e professor, a partir de um método pedagógico.

Os métodos pedagógicos atualmente utilizados no ensino são diversos, como, por exemplo, a exposição magistral ou informal, o semanário de trabalho em equipa, o tutorado, o ensino modular, a discussão de grupo (interações), o ensino por contrato e os jogos por simulações. Estes métodos definem-se como sendo “um conjunto de técnicas envolvidas com vista a atingir um ou mais objectivos pedagógicos” (Legendre, 1993, p. 842, cit. por Lafortune, 1996).

Alguns dos referidos métodos destacam-se como favoráveis à obtenção de objetivos afetivos e metacognitivos, a saber: o trabalho em equipa, os jogos e as simulações. Não afirmamos que apenas estes métodos pedagógicos permitem atingir tais objetivos, mas o material recolhido e classificado segundo um processo indutivo fez realçar a pertinência destes métodos pedagógicos para a obtenção de objetivos afetivos e metacognitivos (Lafortune & Pierre, 1996).

No âmbito do trabalho de grupo em sala de aula, e segundo a literatura, as interações provenientes da discussão intragrupal como prática pedagógica entre alunos ditos normais e alunos de NEE poderão seguramente estar na base do objectivo pretendido – o ensino inclusivo.

Na década de 70, sob a influência da teoria de Piaget, as interações sociais foram objeto de vários estudos (Doise, Mugny & Perret-Clermont, 1975, 1976, cit. por Rodrigues, 2002, 2003, p.128) a partir do momento em que se notava que proporcionavam uma melhoria no desenvolvimento cognitivo nos indivíduos. Porém, a partir de determinada altura, a teoria de Vygotsky adquire um protagonismo mais elevado devido à importância que teve no meio social, pela apropriação do conhecimento.

Vygotsky introduz uma filosofia de aprendizagem que visava as interações num sentido mais lato. Isto é, na opinião do autor, a interação entre pares em sala de aula, designadamente em trabalho de grupo, permite que alunos com cognições menos dotadas melhorem o seu desempenho escolar e o conseqüente desenvolvimento cognitivo com a presença no grupo de alunos intelectualmente mais dotados. Razão pela qual a se passou a adotar no ensino regular o trabalho de grupo como aprendizagem colaborativa, graças a este fenómeno das interações com pares entre os alunos ditos “normais” e os de NEE.

Segundo César (cit. por Rodrigues, 2003, p. 128), este método tem como principal objectivo o trabalho colaborativo entre os alunos em sala de aula em prol de uma aprendizagem recíproca como prática pedagógica. Constata-se que a mudança de estratégia escolar baseada no diálogo é muito mais produtiva do que aquela que nos tempos ancestrais se verificava – um método de ensino padronizado no qual o professor falava e o aluno se limitava a escutar passivamente.

Esta prática pedagógica, que se constata a partir da década de 70, quando aplicada nos meios sociais, confere-nos o poder de afirmar que estamos perante um cenário de inclusão pura. Segundo Santos (1991a, e 1991b, cit. por César, 2002, 2003, pp.128-132), “...quando com ele trabalhávamos, só construimos a nossa identidade por contraponto à existência de outros que se distinguem de nós, então a exclusividade faz todo o sentido”. Eis, pois, uma forte razão para dizer que vale a pena o esforço por parte das entidades políticas e educacionais no sentido de inverter um sistema que não funcionava – ausência de interação escolar –, até à década em epígrafe, como reforço da inclusão socioeducativa.

O trabalho de grupo no ensino regular ou aprendizagem cooperativa é reconhecido pelo poder que tem, particularmente, na implementação de ambientes mais inclusivos, como forma de facilitar e melhorar o rendimento individual de todos os alunos (Barata, Melro & César, Borges & César, 2001; Correia & César, 2001, cit. in Rodrigues, 2002, 2003). No mesmo sentido, Nielsen (1999) refere ainda que, através da inclusão de alunos com NEE nas classes regulares, o professor, para além de sentimentos positivos, deverá igualmente transmitir afeto aos alunos como forma de elevar a autoestima nos mesmos, e, ao invés, evitar o discurso negativo que visa o “sofrimento” e/ou a “infelicidade”.

2.5.1. A liderança num contexto educativo de NEE

Correia (1997) refere que a liderança no contexto escolar é um dos fatores principais para a implementação de uma filosofia inclusiva. O órgão diretivo desempenha um papel crucial quanto ao envolvimento e à partilha de responsabilidades com todo o corpo educacional da escola no que concerne à planificação e à consecução dos objetivos que levam ao sucesso escolar de todos e de cada um dos alunos.

Ainda segundo o autor, cabe, portanto, ao órgão diretivo, a responsabilidade de em conjunto com os docentes, fazer com que todo o pessoal escolar – educadores, professores, outros agentes educativos e alunos -, os pais e quaisquer outros membros da comunidade, se sintam parte de projeto educacional que tenha por base os princípios da inclusão.

Com base na revisão da literatura efetuada, ficamos a saber que a liderança - tal como nos grandes espaços empresariais -, constitui igualmente e em grande escala, um papel determinante, nos meios educacionais inclusivos (Correia, 1997). A legislação por si só, não será suficiente na condução da educação, se esta não tiver um líder competente que aplique e faça saber aplicar.

2.6. A avaliação dos alunos com NEE

À medida que o paradigma do ensino inclusivo evolui, mais evidente se torna a utilidade dos professores do ensino regular e da EE na avaliação dos alunos com NEE, razão pela qual este aspeto não deverá ser nunca subestimado, como em tempos passados aconteceu, ao contrário da realidade atual.

Há já trinta anos que a investigação e a própria educação se preocupam com este dilema, tal como defendem Wallace e Larsen (1978, cit. por Correia, 1997, p. 9):

Acreditamos firmemente que os professores do ensino regular e os professores de educação especial devem desempenhar um papel importante na avaliação das crianças com problemas de aprendizagem. Concordamos com Smith e Neisword (1969, cit. in Correia, 1997), que os professores serão as pessoas mais bem colocadas para avaliar os problemas de aprendizagem das crianças, dado que, entre outras razões, eles estarão na melhor posição para observarem a dimensão total de aptidões e capacidades da criança. Geralmente os professores conhecem bem cada uma das crianças que têm na sala de aula, e, por conseguinte, são capazes de decidir entre amostras válidas de comportamentos característicos e incidentes isolados, comportamentos que raramente ocorrem ou quaisquer outras condições temporárias. Comportamentos que sejam exibidos, com frequência, durante um longo período de tempo, são facilmente diferenciados pela maioria dos professores.

Para além destes autores, e no mesmo sentido, Myers e Hammill (1976, cit. por Correia, 1997), entendem que o processo de avaliação do aluno com NEE deve passar pelo professor, uma vez que a avaliação a partir de testes padronizados, por si só, já deixa algumas dúvidas, enquanto o professor, face às aptidões adquiridas, cada vez mais, se sente preparado, para avaliar através de técnicas meramente informais.

Contrariamente aos processos de avaliação de outrora, onde o psicólogo tinha, à margem do professor, um papel preponderante e único na avaliação dos alunos com NEE mais pertinentes, atualmente, o professor, passou a ser reconhecido pelas suas competências e a fazer parte de todo o processo de avaliação de aptidões dos alunos, como aliás, seria de esperar (Correia, 1997). Com efeito,

a avaliação é uma componente essencial no âmbito educacional e, tal como psicólogos e educadores desencantados com processos de avaliação comprovadamente ineficazes, também nós acreditamos que uma das aptidões inerente ao professor radica na capacidade de avaliar a criança ao nível comportamental e de realização, e de interpretar os dados recolhidos, converter os mesmos em sintonia com as necessidades da respectiva criança, no exercício das suas actividades. (Correia, 1999, p. 73)

Perante este cenário, foram desenvolvidas uma série de técnicas de avaliação direcionadas aos professores com o objetivo de as aplicarem aos alunos e, assim, evitar precocemente que o aluno seja encaminhado para a EE. A propósito, Correia (1992), refere que “o professor do ensino regular deve envidar esforços no sentido de que a criança com problemas de aprendizagem, preferencialmente, permaneça na classe regular” (cit in Correia 1999, p. 73).

Na perspetiva do citado autor,

prevê-se que o professor do ensino regular se mantenha sistematicamente informado sobre a evolução individual dos alunos, como forma de programar adequadamente a matéria escolar de harmonia com as áreas mais, ou, menos fortes de cada aluno”.

(...) Este método não reside apenas na área meramente académica, visa especificamente a parte comportamental, como por exemplo: sempre que o percurso do aluno, de ordem académica ou social –, não segue o caminho pretendido, a probabilidade de uma eventual mudança de comportamentos poderá ser no contexto, a solução. (Correia, 1992, p. 74, in Correia 1999).

2.7. A dimensão afetiva

A afetividade poderá constituir uma ferramenta essencial num contexto de trabalho de grupo nos meios educativos, quer na construção, quer durante o desenvolvimento do respetivo trabalho, especialmente, quando o grupo é constituído por alunos ditos normais e de NEE.

Segundo Martin e Briggs (1986, cit. por Lafortune & Pierre, 1996), os construtores de modelos de ensino refletiram pouco sobre o desenvolvimento de teorias ou de modelos, fazendo intervir comportamentos afetivos. Com esta afirmação, os autores pretendem sublinhar as dificuldades na conceção e avaliação de comportamentos afetivos, face às dúvidas que alguns professores colocavam quanto à possibilidade de poderem atingir objetivos afetivos em sala de aula por recearem que as discussões relacionadas com o domínio afetivo fossem vistas como um doutrinação.

Estes autores consideram a expressão “domínio afetivo” como uma categoria geral, cujas componentes servem para compreender e definir o domínio. As componentes são: as atitudes e os valores, comportamento moral e ético, desenvolvimento pessoal, as emoções (entre as quais a ansiedade) e os sentimentos, o desenvolvimento social, a motivação e, finalmente, a atribuição.

Acresce ainda a autoconfiança como característica de primeiro plano no âmbito da aprendizagem; a atitude é um “estado de espírito [...] uma disposição intrínseca adquirida relativamente a si próprio ou aos restantes elementos do meio vigente [...] que incita a uma forma de estar ou de agir, favorável ou desfavoravelmente” (Legendre, 1993, p.31, cit in Lafortune & Pierre, 1996).

Finalmente, a autoconfiança é um sentimento pelo qual um indivíduo dará provas de audácia e de segurança, quanto ao sucesso de uma experiência (Sillamy, 1980, cit. por Lafortune & Pierre, 1996).

CAPÍTULO III – METODOLOGIA

3.1 Objectivo do estudo

No âmbito deste estudo, elegemos como principal objectivo, o seguinte:

- Conhecer a opinião dos professores das classes regulares com alunos de necessidades educativas especiais, relativamente ao trabalho de grupo em sala de aula numa perspetiva inclusiva.

À luz deste objetivo geral, identificamos ainda os seguintes objetivos específicos:

- Conceituar as NEE no contexto do ensino inclusivo;*
- Identificar os pontos de vista sobre o tipo de ensino misto vigente;*
- Conhecer conceção sobre o grupo de trabalho como prática pedagógica;*
- Identificar critérios na formação dos grupos na classe regular com alunos de NEE;*
- Identificar os fatores de promoção da inclusão nas classes regulares através do trabalho de grupo;*
- Avaliar o grau de afetividade entre os alunos promovido pelo trabalho de grupo;*
- Perceber o tipo de impacto provocado pelos alunos de NEE nos ditos normais;*
- Conhecer as estratégias de avaliação de competências ao nível do grupo, e dos respetivos elementos;*
- Identificar a existência de um ou mais líderes de NEE no seio do grupo em sala de aula;*
- Conhecer a característica mais peculiar que conduz o líder com NEE à liderança do grupo na classe regular.*

3.2. Opção metodológica e instrumento de recolha de dados

As metodologias qualitativas nas ciências sociais têm sido objeto de uma evolução significativa, a ponto de vários autores considerarem uma “revolução qualitativa” (Denzin & Lincoln, 1998). Estamos a falar de uma investigação elaborada com base no paradigma qualitativo (descritivo, não quantificável, baseado na indução, na interpretação e na atribuição de significados).

Este tipo de abordagem serve predominantemente os tipos de investigação indutivos (Ribeiro, 2010). Trata-se de uma metodologia que possui uma conduta mais intuitiva, mais flexível e mais ajustável a “índices não previstos “ (Bardin, 2009, p. 141) e que, por estas razões, nos parece adequada ao nosso trabalho.

De um modo mais específico, a opção pelo método de investigação qualitativa para a execução deste estudo traduziu-se na opção pela entrevista semiestruturada, mais particularmente, a “entrevista de especialistas (Meuser & Nagel, 1991, cit. por Flick 2005, p. 92), pois, segundo os autores, em contraste com a entrevista biográfica, nesta, o entrevistado tem menos interesse como pessoa total do que como perito num determinado campo de atividade. É incluído no estudo, não como caso único, mas como representante de um grupo (de peritos específicos) – na circunstância, o grupo de professores visado no nosso estudo.

A entrevista semiestruturada prevê a utilização de um guião geral com questões mais ou menos abertas (Flick, 1998), uma vez que não delimitam as alternativas de resposta e permite a obtenção de dados biográficos, tendo em atenção um problema determinado. Ainda segundo o referido autor, a entrevista semiestruturada torna-se útil quando queremos perceber os pontos de vista subjetivos do entrevistado em relação a um determinado assunto, de uma forma minuciosa (Flick, 1998). Em síntese, este tipo de entrevista pretende, como objetivo genérico, revelar o conhecimento que existe, de maneira a expressá-lo em forma de respostas e assim torná-lo acessível à interpretação (Flick, 2005, p.86), como é caso do nosso estudo.

Na mesma perspetiva, Witzel (1985) enfatiza alguns aspetos que nos parecem adequados no contexto: a conceção de entrevista qualitativa compreende um curto questionário precedente (que elaboramos como ponto de partida das entrevistas realizadas), o guião da entrevista, o registo gravado e o

pós-escrito (protocolo da entrevista). O guião da entrevista é concebido para apoiar “o fio da narrativa do próprio entrevistado” (1985, p. 237), contudo, é usado como base para dar uma nova orientação à entrevista.

Com base no guião, o entrevistador tem de decidir quando introduzir na conversa o seu interesse pelo problema, na forma de perguntas diretivas, para uma melhor discriminação do tema, tendo em conta que o que é

importante na entrevista é o entrevistador deixar claro qual é o seu interesse essencial e ser capaz de manter um bom clima de conversa. (Witzel, 1985, p. 249)

As entrevistas realizadas encontram-se evidenciadas em anexo e foram elaboradas a partir do seguinte guião, composto por cinco núcleos de questões:

- Que conceito faz das Necessidades Educativas Especiais (NEE)? Que perspetiva tem do ensino inclusivo? Concorda com o ensino misto (alunos com NEE no ensino regular)? Porquê?
- Que conceito tem do grupo de trabalho em sala de aula? Como concebe o trabalho de grupo com alunos de NEE em classes regulares? Que critério utiliza na distribuição dos alunos para formar os grupos? Porquê? Em algum momento deparou com dificuldades para estruturar os grupos de trabalho? Quais, e como resolveu?
- Até que ponto o trabalho de grupo com alunos de NEE inseridos nas classes regulares, pode promover a inclusão? Em termos afetivos, como avalia o comportamento dos alunos do ensino regular comparativamente com os de NEE? Que impacto produz a presença de alunos com NEE numa classe regular? Qual dos dois tipos de alunos se apresentam mais motivados e interventivos?
- Que tipo de estratégia (s) utiliza para avaliar o trabalho de grupo em sala de aula? Faz referências individuais? Porquê? Em contexto de avaliação contínua, prefere a elaboração do trabalho de grupo, dentro, ou fora da sala de aula? Porquê? Como é que consegue fazer uma avaliação das competências individuais do grupo, a partir do trabalho de casa?

- Sendo a liderança uma competência inerente ao grupo de trabalho, durante os trabalhos de grupo em sala de aula, tem observado essa característica nos alunos com NEE, comparativamente com os ditos normais? Como? Entre a afetividade, a cognição, e a motivação, qual destas competências lhe parece mais importante, para escolher o líder do grupo? Porquê?

3.3. Participantes

Neste estudo, entrevistamos nove professores (n=9): dois professores do sexo masculino e dois do sexo feminino que lecionam simultaneamente no 3º ciclo e ensino secundário, cinco professores do sexo feminino a lecionar simultaneamente no 2º e 3º ciclo.

A seleção dos respetivos professores foi efetuada de uma forma criteriosa: docentes do 2º e 3º ciclo e ensino secundário com experiência profissional na área da EE e a lecionar no ensino regular com alunos de NEE.

As entrevistas foram efetuadas nas instalações dos respetivos estabelecimentos de ensino, com exceção de dois professores, os quais, por razões de horários laborais, nos facultaram a entrevista no interior dum espaço comercial, por coincidência, situado nas imediações das respetivas residências pessoais.

O processo de entrevista aos professores iniciou-se com um pedido por nós efetuado através de correio eletrónico dirigido à Direção das respetivas escolas, as quais, gentilmente e com celeridade, não só acederam ao nosso pedido como também se disponibilizaram exemplarmente (Direção e Professores) durante a nossa permanência para as sessões de entrevista.

As entrevistas foram efetuadas em vários contextos: começamos por visitar a Escola Secundária Inês de Castro, na freguesia de Canidelo – V.N. de Gaia, onde entrevistamos dois professores do sexo feminino a lecionar no 3º ciclo e ensino secundário.

Seguiu-se, na mesma localidade, a Escola D. Pedro I, na qual entrevistámos igualmente dois professores do sexo feminino que lecionam no 2º e 3º ciclo. Passada uma semana fomos ao encontro de dois professores do sexo feminino que, em diferentes ocasiões, por conveniência de horários laborais, nos concederam a entrevista, coincidentemente, no interior de um centro comercial

(dentro de um Snack-Bar) em Santa Maria da Feira e Ermesinde, onde ambos lecionam (2º ciclo), (2º e 3º ciclos), respetivamente.

Na EB-23/S de Águas Santas - Maia, entrevistámos um professor de EE do sexo feminino e, nos dias seguintes, deslocámo-nos à Escola Secundária de Rio Tinto – Gondomar, onde entrevistámos dois professores do sexo masculino, ambos a lecionarem no 3º ciclo e ensino secundário, com a particularidade de um deles dedicar as suas funções mais especificamente à Área de Integração.

As entrevistas foram gravadas em formato áudio e, posteriormente, transcritas, sendo que o tempo de duração parcial oscilou entre os 25 e os 50 minutos, aproximadamente.

3.4. Técnica de análise dos resultados

Este estudo teve como forma de abordagem metodológica o recurso à metodologia de investigação qualitativa, a qual considera a existência de uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, visando o “objetivo do investigador” (Flick, 2005).

Este trabalho foi elaborado com base numa entrevista semiestruturada, preparada a partir da construção de um guião composto por cinco questões, cujas perguntas são essencialmente abertas, como, aliás, é, segundo Flick (2005), característico neste tipo de entrevista. As questões abertas permitem que o entrevistado responda livremente com o uso de uma linguagem muito própria e emissão de opiniões (Flick, 2005).

Ainda segundo este autor, o entrevistador deverá também decidir na entrevista que perguntas fazer, quando e em que ordem:

(...) o entrevistador enfrenta também o problema de decidir se deve pedir mais pormenores, ajudando o entrevistado a entrar mais profundamente no terreno, ou se é preferível regressar ao guião da entrevista, no caso de ele se dispersar. (...) É fundamental, neste ponto, um equilíbrio permanente entre o desenrolar da entrevista e o guião (Flick, 2005, p. 94).

Segundo Ribeiro (2010), a entrevista mais ou menos estruturada (com tendência para menos do que para mais, pois, sendo demasiadamente estruturada poderá situar-se no método quantitativo), obedece à recolha de uma

grande quantidade de dados, que depois de registados, (neste trabalho, em áudio gravação e conseqüente transcrição), são decodificados e organizados para dar sentido à investigação e para apresentar os resultados.

Depois de realizadas as nove entrevistas gravadas em formato áudio, procedemos à preparação dos dados com a transcrição integral (Flick, 2005) das respectivas entrevistas, como forma de iniciar a análise de conteúdo. Após transcrição, os dados foram organizados por tópicos e os temas codificados em categorias. A codificação dos dados, como sendo uma fase decisiva da investigação qualitativa, aconselha a que se faça a codificação ao longo da recolha, anotando nas margens ao lado dos registos as prováveis categorias para facilitar o processo.

Efetuada a citada transcrição, começámos então pela leitura das referidas entrevistas como forma de revisão geral de toda a informação (Creswell, 1998), o que fizemos por três ocasiões com o intuito de nos familiarizarmos com os seus dados. A abordagem às entrevistas incluiu duas estratégias: a) a análise, a contextualização, b) e a redução do texto original através, nomeadamente, da sumarização e categorização.

Este processo é designado de codificação teórica: procedimento usado para analisar dados obtidos com o objetivo de elaborar uma teoria enraizada (Flick, 2005). Entendemos como oportuno realçar a importância que tem a codificação teórica enquanto opção de análise, comparativamente com outros métodos de análise qualitativa, permitindo que o investigador não fique apenas pelas estratégias de sumarização dos textos ou centrados em aspetos meramente descritivos, como a decomposição do texto, no número de pronomes ou adjetivos utilizados (Flick, 1998).

Na opinião deste autor, a análise de dados qualitativos exige uma forte componente de interpretação por parte do investigador. A interpretação dos dados não pode ser tida (Flick, 2005, p. 180) como independente da sua coleta ou da amostragem do material. A interpretação dos dados é, segundo Flick (2005, p. 180), “o ponto de ancoragem da decisão sobre os dados ou os casos a integrar em seguida, na análise e sobre o modo e os métodos de os coletar”; “ (...) é o cerne da investigação qualitativa”.

O processo de interpretação começa com a codificação aberta: “ (...) os dados são espalhados de modo a identificar categorias relevantes; segue-se a

codificação axial – em que as categorias são refinadas, desenvolvidas e relacionadas, e finalmente a codificação seletiva – onde se identifica a categoria central que interliga todas as categorias dentro da teoria, e relaciona com outras categorias” (Chamberlain *et al.* 1997, cit. por Ribeiro, 2010).

Compreende-se por codificação, no contexto, “as operações pelas quais os dados são divididos, conceptualizados e reagrupados de forma diferente. Trata-se de um processo nuclear de construção das teorias a partir dos dados” (Strauss & Corbin, 1990, p. 57 cit. por Flick, 2005). Ainda segundo Flick, (2005), “a codificação engloba a comparação contínua dos fenómenos, casos, conceitos, etc., e a formulação das questões direcionadas ao texto; (...) ainda, segundo o mesmo autor, “tem origem nos dados com vista à elaboração de teorias, através de um processo de conceptualização”.

Deste modo, são atribuídos ao material empírico, conceitos e códigos, formulados, primeiro, o mais próximo possível do texto, e, em seguida, de forma cada vez mais conceptualizada. Com este procedimento, segue-se o processo de categorização que tem como objeto a condensação destes conceitos em conceitos universais (Flick, 2005).

Em síntese, a codificação dos dados implica a colocação de secções dos dados em categorias desenvolvidas, previamente ou durante o registo dos dados. Com a apresentação dos dados de forma categorizada, estamos a fazer a análise de conteúdo – um dos procedimentos clássicos de análise do material escrito, e que obedece basicamente às seguintes fases: recolher dados; codificar por temas ou categorias, analisar e apresentar os dados (Bowling, 1998, cit. por Ribeiro, 2010), a que se segue uma nova etapa do nosso estudo – a apresentação dos respetivos resultados através da técnica de interpretação, anteriormente referida como crucial no contexto.

CAPÍTULO IV – APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

4.1. As NEE no contexto de um ensino inclusivo

4.1.1. Que conceito faz das Necessidades Educativas Especiais (NEE)?

As conceituações individuais formuladas de NEE, quando avaliadas numa perspetiva de conjunto, parecem emergir da prática, e é esta que conduz à definição.

Se recordarmos que as NEE se referem às “necessidades educativas especiais dos alunos com limitações significativas ao nível da atividade e da participação num ou vários domínios da vida...”³, o conceito traduz “basicamente o respeito por todos os indivíduos, independentemente das suas capacidades e diferenças (P5) ” e “abrange aqueles alunos de quem não podemos esperar aquilo que esperaríamos de um aluno dito normal (P8) ”, porque “o padrão normal de ensino não é suficiente para que eles possam ter sucesso (P1) ”, o que aconselha a que “as NEE deverão estar plasmadas em medidas estratégicas (P4) ”.

Se ponderarmos as NEE na perspetiva da funcionalidade do conceito, relativamente aos seus destinatários, elas decorrem 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”⁴ e tem como objetivo “promover o potencial de funcionamento biopsicossocial”⁵.

Verificamos que as respostas obtidas têm um carácter parcelar, em que cada um dos entrevistados deixa perceber que interiorizou o conceito, mas que o explica dentro de um contexto pessoal, que decorrerá da sua própria experiência.

³ Artigo 1º. do Dec. Lei 3/2008 de 3 de janeiro.

⁴ Artigo 1º. do Dec. Lei 3/2008 de 3 de janeiro.

⁵ Artigo 1º. do Dec. Lei 3/2008 de 3 de janeiro.

Vejamos alguns exemplos que corroboram essa verificação:

- a. “É uma limitação que os alunos têm ao nível das funções do corpo”, limitativas da “sua atividade e participação escolar (P6) ”;
- b. “Subjaz a uma criança ou a um jovem que tenha determinada patologia ou uma síndrome que está devidamente diagnosticado... (P7) ”;
- c. “... tem alguma limitação... alguma limitação mais profunda... na área cognitiva” e é nessas limitações “que encontro o aluno com NEE” (P8);
- d. “... tem necessidades acrescidas para que a aprendizagem se faça (P1); o que implica “condições especiais de aprendizagem caso se verifiquem dificuldades... sensoriais, intelectuais, emocionais, etc... (P5).

Reconhecem que “o padrão normal de ensino não é suficiente para que eles possam ter sucesso (P1) ”, pelo que “para ter um ensino adequado terão de ter também docentes que ajudem nesse tipo de trabalho de integração (P3) ”.

Por último, registamos a inclusão da “sobredotação (P9) na área coberta pelas NEE, o que, até pelo inusitado alargamento e polarização do conceito, deverá merecer reflexão.

4.1.2. Que perspetiva tem do ensino inclusivo?

Colocados perante o desafio de perspetivar o “ensino inclusivo (EI) ”, os entrevistados coincidem num quadro geral de apoio, considerando que “é e sempre será uma mais-valia (P3), “para integrar os alunos com NEE na escola e posteriormente na sociedade, nos contextos mais adaptativos possíveis (P9) ”.

Todavia, não deixam de expressar algumas reservas, considerando que no EI, “em muitas situações, essa inclusividade torna-se exclusiva (P2) ”, já que “ é tão inclusivo, tão inclusivo, que acabamos por excluir alguns alunos, porque não dispendo de recursos próprios para essa inclusão, acabando por funcionar ao contrário (P2), ainda que “haja sempre vantagens (P4) ”.

A universalidade do EI é também referida: “é para todos, todos devem ser incluídos, não se restringe apenas ao aluno com NEE (P4), embora tenhamos “tendência para considerar que o EI se circunscreve aos alunos com NEE (P4) ”.

Aponta-se, assim, o que pode considerar-se uma mudança de paradigma, estabelecendo a diferença entre o antes e o agora do EI: “dantes tínhamos um EI, mas era o aluno que tinha de se integrar no ambiente que lhe era disponibilizado. Neste momento, é o ambiente que se tem de organizar para receber todo e qualquer aluno (P4) ”.

Ora, esse ambiente, não parece ser adequado às exigências do EI: “esse aluno (o aluno que se apresenta com NEE teria maior ganho se complementarmente pudesse ser estimulado, que é uma coisa que nós não podemos fazer numa turma com vinte e oito alunos... (P1) ”.

A dimensão das turmas constitui um dos temas recorrentes das dificuldades em garantir uma aprendizagem de qualidade, é, como se lê, também referida, já que “não temos hipóteses de individualizar (P1) ”.

E, ainda, que “as turmas com alunos com NEE sejam por si mais reduzidas, mesmo assim têm um exagero de alunos para permitir a capacidade de podermos dar o devido cuidado que esses meninos precisam no contexto da sala de aula (P8), e, “no que diz respeito à inclusão dos alunos, cada caso é um caso (P1) ”.

Daí que a perceção das vantagens do EI não sejam tão evidentes quanto teoricamente se esperaria – “eu tenho muitas dúvidas, não tenho bem a certeza se nalguns casos as vantagens são predominantes sobre as desvantagens (P1).

“A integração tem de ser muito bem pensada (P3) ”, e o EI “pode ser vantajoso quando se rodeia de todo um quadro que permita responder a essas necessidades educativas (P2) ”, porque “ou as coisas são bem-feitas ou começa a haver sacrifício, ou para a parte dos alunos que não têm probabilidades ou para os alunos que têm problemáticas (P3) ”, já que “esses meninos não vivem num gueto, mas não tiram grande proveito de ir a uma sala de aula para assistir a uma aula de matemática, e às vezes são incómodos para os outros, podem ser um problema para os outros que querem ir mais longe (P8) ”.

Referida é, também, ainda que superficialmente, a questão curricular, apontando-se que os alunos com NEE deveriam “ter uma escola que permitisse que eles aprendessem aquelas coisas mais comuns do dia-a-dia, para serem

autossuficientes para quando forem adultos serem capazes de fazer algumas coisas, não tanto o currículo normal de um aluno normal (P8) ”.

A questão contextual, “pedagogicamente falando (P9) ”, que parece ser recorrente quando se equaciona a qualidade do ensino, não deixa de ser também referida: “desvantagens passam muito pelos apoios... a nível de material e de equipamentos é sempre difícil de conseguir na hora certa, e também a nível organizacional, nos recursos humanos... (P9) ”.

À parte estas dificuldades que operacionalmente se apresentam, “de resto considero que não tem havido desvantagens de maior (P9) ”.

Reconhece-se que “as crianças com NEE beneficiam muito do contacto com os alunos comuns (P7) ” e que “acabam por adquirir, por imitação, determinadas competências sociais e comportamentos, que de outra forma não conseguiriam adquirir (P7) ”.

Identificados algumas das dificuldades de operacionalizar o EI, relevantes por terem sido expressos por quem tem a tarefa de o concretizar, identificam-se, igualmente, as vantagens que apresenta:

- a. “há sempre vantagens no ensino inclusivo (P4)”;
- b. “tem *a priori* a vantagem de promover o potencial de aprendizagem (P5)”;
- c. “opera num ambiente de aprendizagem comum, não separado (P5)”;
- d. “vê a pessoa como um todo, respeita as dificuldades e vê as potencialidades... respeita as minorias, as diferenças (P4)”;
- e. “só tem vantagens, quer para os alunos com NEE quer para os alunos da classe regular... na perceção de que alguém diferente é alguém tão bom como nós (P6)”;
- f. “um ensino que valorize também as menores capacidades, admita possibilidades de evolução (P5)”;
- g. “esses meninos tão diferentes possam ter as mesmas oportunidades e direitos (P8); e

- h. “há muitas vantagens... considero que tem trazido muitas vantagens... (P9)”.

Em síntese, apesar das dificuldades de conceituação do EI percebidas, as vantagens de desvantagens consideradas complementam-se, apenas “é preciso que essa escola inclusiva seja de facto inclusiva... (P8) ”.

4.1.3. Concorda com o ensino misto?

Relativamente ao ensino misto (EM), que pretende integrar os alunos com NEE no ensino regular, as opiniões recolhidas são maioritariamente positivas, ainda que acompanhadas de algumas reservas, que parecem tipificar a posição de quem, estando no terreno, tem a responsabilidade de o operacionalizar.

Vejamos, em síntese, as respostas obtidas:

- a. “Não lhe sei dizer sim ou não, porque no processo de reflexão, ainda não consegui concluir (P1) ”;
- b. “Concordo, dependendo do quadro das NEE (P2) ”;
- c. “Concordo porque eles aprendem através de modelos (P4) ”;
- d. “Pese a bondade da medida, coloco algumas reservas relativamente aos benefícios que tal fórmula pode trazer (P5) ”;
- e. “Claro que concordo, traz benefícios para todas as partes (P6) ”;
- f. “... eu concordo, mas penso que se deve ajustar muito daquilo que na realidade se faz (P8);
- g. “Concordo inteiramente. É um processo mais enriquecedor (P9).

Sintetizando a síntese, à questão “Concorda com um ensino misto?”, as respostas permitem perceber: “Sim, mas...” Apesar do “mas”, as opiniões apontam positivamente para as vantagens do EM. Contudo, vale a pena atentar nos diversos óbices que lhe são apontados:

- a. “Não tenho uma resposta clara para dizer sim, estou de acordo, ou não... acho que depende de cada situação (P1) ”;
- b. “... é preciso um conjunto de recursos e de técnicos que as escolas não dispõem na atualidade (P2)”;
- c. “... tem de haver um grande apoio e uma grande estruturação do trabalho, porque senão é a turma toda a seguir os passos do professor e o menino a fazer o trabalho individual (P3)”;
- d. “Chamo à colação a forma de ministrar esse ensino (P5) ”;
- e. “... o ensino deve ser misto e não um ensino segregador, mas é preciso fazer um grande esforço em prol desses meninos (P8) ”; e,
- f. “... a grande dúvida agora é até que ponto podem estar mais ou menos tempo nas salas de educação regular (P9) ”.

Contudo, essas reservas podem ser mais marcantes, ainda que expressas pela via da exceção:

- a. “...haverá casos em que a estimulação do aluno para a sua evolução será melhor feita num outro tipo de contexto que não numa turma normal (P1) ”;
- b. “excetuando algumas situações – atividades de índole muito prática ou atividades de grupo – a coexistência no espaço de duas realidades distintas, NEE e regular, pode acarretar dificuldades... (P5) ”; e,
- c. “... o que se diz no papel em relação ao ensino especial e aos direitos que os meninos do ensino especial têm é exemplar, mas depois... (P8) ”.;
- d. “A partir de agora, o que se pretende é que estejam um pouco mais de tempo... a meta seria cem por cento do tempo letivo (P9) ”.

Subentende-se que o ensino misto ainda é episódico, irregular nos tempos de convergência, não é constante, até porque “a grande dúvida agora é até que ponto os alunos podem estar mais ou menos tempo na sala de aula (P9) ”.

Considerando:

1. que “... o direito ao ensino é, obviamente, inquestionável (P4) ”, e que “as vantagens são muito maiores se o aluno estiver inserido numa turma normal (P1) ”, ainda que se exija “...um trabalho multidisciplinar em várias vertentes (P1) ”;
2. que “algumas crianças funcionais – aquelas que conseguem estar em sala de aula, que conseguem pegar no lápis, beneficiam do contacto com as outras crianças e jovens (P7) ”;
3. que “isso não exclui de todo a possibilidade de haver unidades, nas escolas de ensino estruturado, quer seja por multideficiência ou unidades de autismo (P7) ”, e
4. que “no caso de se tratar de alunos com NEE severas, assumo que o entendimento deverá ser facultado em classes especiais, sem prejuízo de ser misto (P5) ”, a escola precisa encontrar uma resposta eficiente e integradora, pois “... eles são fruto da sociedade... não os vamos varrer para debaixo do tapete”.

4.2. O trabalho de grupo como prática pedagógica

4.2.1. Que conceito tem do trabalho de grupo em sala de aula?

O trabalho de grupo em sala de aula é, apesar das dificuldades apontadas, convergentemente consensual entre os sujeitos entrevistados:

- a. “... concordo com o trabalho de grupo no sentido em que o aluno aprende por ele próprio... eles estão a aprender com o auxílio dos pares (P1) ”;
- b. “... o trabalho de grupo em si tem um bom fundamento, eu gostaria de o utilizar mais vezes... (P1) ”;
- c. “... o trabalho de grupo é saudável, é produtivo, do ponto de vista dos alunos é positivo, já que os alunos acabam por trocar ideias, por se respeitar e respeitar o grupo-turma, uma vez que há mais interação (P2) ”;

- d. “É bom a turma estar dividida em grupinhos e o aluno ser incluído num trabalho de grupo (P3) ”;
- e. “O trabalho de grupo é essencial... nós não somos ilhas (P4) ”;
- f. “Em regra, uma louvável e recomendada estratégia de aprendizagem (P5) ”;
- g. “... é sempre uma situação que pode enriquecer o trabalho pedagógico... e pode ser importante para variarmos os processos educativos (P9) ”.

Em resumo, “de maneira geral acho que funciona e acho que é positivo (P3) ”.

Reconhecendo que “a postura do trabalho individual e do trabalho em grupo muda muito, e mudou muito ao longo destes vinte anos (P1) ”, várias vantagens pedagógicas lhe são apontadas:

- a. “... é uma aprendizagem feita de outra maneira e mais centrada no próprio aluno...” e, “dependendo do grupo que temos, nalguns casos é possível fazer trabalho de grupo e ele é rentável (P1) ”;
- b. “... os próprios amigos ajudam a desenvolver as capacidades, as aptidões do próprio aluno... ajuda a adequar o seu comportamento (P3) ”;
- c. “É acima de tudo a aprendizagem cooperativa e colaborativa (P6) ”;
- d. “... Vendo os outros fazer vamos partilhando... é o nosso e o dos outros, ao ver quem faz melhor também vamos evoluindo (P4) ”; e
- e. “É uma estratégia que pode ser utilizada como fonte de pesquisa (P9) ”.

Todavia, não deixam também de ser apontados alguns constrangimentos ao trabalho de grupo em sala de aula, que “é uma metodologia... que tem prós e contras...às vezes algumas dificuldades... (P8) ”.

Dificuldades acrescidas, já que “exige da nossa parte um conhecimento mais profundo dos alunos... (P2) ”, pelo que “não é muito comum ainda, é uma prática muito pouco realizada (P7) ”.

“Não é linear e é sempre complicado” e “há outras variáveis que impedem que se faça mais, ... que se dinamize o trabalho de grupo dentro da sala de aula (P4) ”, porque “...uma aula de cinquenta minutos não chega para o trabalho que pretendemos desenvolver, quando temos cinco ou seis grupos, nem sempre é exequível (P2) ”.

É possível encontrar nas opiniões recolhidas uma posição mais radicalizada, devido às exigências que o trabalho de grupo em sala de aula coloca, já que “quando se faz trabalho de grupo, gera confusão e os miúdos perdem-se a meio se não forem bem orientados (P2) ”, porque “o trabalho de grupo tem de ter uma orientação, objetivos e papéis definidos (P2) ”.

O contexto social pode apresentar-se como inibidor do trabalho de grupo, porque, “há uns anos atrás, era possível sem grandes problemas ou conflitos entre os alunos, colocá-los a fazer trabalho de grupo, as relações eram cordatas... e, hoje, tenho vindo a utilizar menos vezes, atendendo à resposta que os alunos neste contexto novo da sociedade dão ao trabalho de grupo (P1) ”.

Em síntese, apesar de todas as vantagens e constrangimentos já evidenciados, os depoimentos recolhidos apontam o trabalho de grupo em sala de aula como uma metodologia pedagógica com potencial, que extravasa as fronteiras do espaço de aprendizagem, pois “mais do que desenvolver a individualidade, temos de desenvolver-nos enquanto seres sociais (P4) ”, porque ele “não é linear, é sempre complicado (P4) ” e “há sempre quem se aproveite do trabalho de quem trabalha (P8) ”.

4.2.2. Como concebe o trabalho de grupo com alunos com NEE em classes regulares?

As respostas obtidas sobre a inclusão de alunos com NEE em trabalhos de grupo em classes regulares, ainda que não rejeitada pelos entrevistados, deixa perceber a existência de um universo de dificuldades, ilustradas por alguns exemplos pessoalizados, que parecem impeditivas de olhar tal prática como atrativa para docentes e alunos.

Em primeiro lugar, deparamos com o condicionamento “depende”:

- a. "... depende do tipo de NEE. Quando temos miúdos cujo problema não é cognitivo, ou não é um problema cognitivo profundo, não há problema (P2) "; e
- b. "... depende do tipo de complexidade da atividade (P5) ”.

Em segundo lugar, registamos as dificuldades:

- a. "... se a atividade for exigente de um ponto de vista conceptual, por certo que os alunos com sofríveis capacidades ficarão a perder (P5) ”;
- b. “Tem de haver uma adequação de conteúdos e fichas preparadas antecipadamente para esses alunos, ou seja, eles têm de ser trabalhados em função daquilo que eles podem dar (P7) ”;
- c. “... não podemos pensar que um aluno com NEE vai fazer a mesma coisa que um aluno comum (P7) ”; e
- d. “... o aluno com NEE, às vezes pelo seu comportamento, às vezes pela sua problemática, outras vezes por vontade própria, é sempre difícil trabalhar em grupo (P9) ”.

Em terceiro lugar, as dificuldades estendem-se à composição dos grupos:

- a. “... procuro fazer grupos heterogéneos de trabalho de alunos e dessa forma aprender cooperativamente (P6) ”;
- b. “... eu não tenho critérios enquanto não conheço as pessoas, a partir do momento em que os conheço imponho o meu critério (P8) ”;
- c. “”No princípio do ano deixo que sejam eles a escolher de uma forma aleatória – se funciona bem é a democracia”, “eles escolheram porque convivem com quem querem e estão com quem querem”, “conforme os vou conhecendo vou deixando que a formação do grupo deixe de ser aleatória, para passar a ser gradualmente criteriosa (P8) ”.

- d. “... o mesmo esquema que uso para fazer os grupos com os meninos com NEE, uso para fazer outros grupos onde não estão incluídos meninos com NEE (P8) ”.

Em quarto lugar, registamos diferentes metodologias, vistas como exceções particulares, ilustradas nos dois exemplos seguintes:

- a. “Num caso de um aluno com NEE, a turma onde estava inserido e o tipo de aluno que ele era, o trabalho de grupo também funcionava bem com ele, porque os colegas eram muito inclusivos e davam-lhe a oportunidade de aplicar as capacidades dele, valorizavam e corrigiam o trabalho de conjunto, davam-lhe tempo para ele interferir nos trabalhos que estavam a ser feitos em grupo (P1) ”; e
- b. “Em relação aos alunos com NEE há uma metodologia que uso sempre, não é propriamente o trabalho de grupo, mas é o trabalho de pares: procuro que o aluno com NEE tenha sempre um aluno tutor – um colega que o apoie, que o acompanhe na sala de aula..., uso sempre na minha metodologia, um aluno tutor (P6) ”.

Em resumo, sem perder de vista que “há necessidade de adequar ao aluno aquilo que ele consegue fazer (P7) ”, e que “precisamos de uma assistência muito mais individualizada (P2), “na educação, onde lidamos com crianças ou jovens em que cada um tem as suas especificidades, não me parece que haja respostas de sim ou não... o contexto é muito importante (P1) ”.

4.2.3. Que tipo de critério utiliza na distribuição dos alunos para formar grupos?

As respostas obtidas podem permitir a conclusão que, em questões de critério para distribuir os alunos por grupos, impera a ausência de critérios apriorísticos.

O contexto define o critério. Cada realidade exige o seu próprio critério – “nem sempre pudemos estipular critérios (P4) ”.

- a. “Se o trabalho é no início do ano e não conheço a turma, aplico mais o critério aleatório, porque não sei como as coisas vão funcionar (P1) ”;
- b. “Se é um trabalho de grupo mais prolongado, com um objetivo mais profundo, aí tenho o cuidado que os grupos sejam heterogêneos (P2) ”;
- c. “... quando queremos fazer determinado tipo de trabalho nós ajudamos a separar os grupos de trabalho com uma orientação nossa (P3) ”;
- d. “Depende do trabalho que se desenvolver. Nem sempre devemos escolher de forma aleatória, ... (P4) ”;
- e. “Em relação à formação de grupos, deixo-os escolher de forma aleatória”, “inicialmente não defino logo os grupos, não junto os melhores com os piores (P6) ”, ou o seu contrário, “... por cada aluno com NEE escolho dentro da turma um outro que as não tem (P7) ”. As escolhas são tão divergentes quanto coincidentes – “... às vezes utilizo o critério do tipo: ponho alunos com mais facilidade de aprendizagem com alunos que têm menos facilidade, de uma forma inclusiva, com os alunos de maior facilidade a darem uma ajuda aos de menos facilidade (P1) ”, isto é, o “critério do tipo” consiste em juntar “os melhores com os piores”. “Portanto, as coisas não podem ser colocadas a este nível (P4) ”.
- f. “Começo sempre pelo aleatório, depois pode haver algum tipo de critério (P9) ”.

Em resumo: “ambas as hipóteses são plausíveis, depende das circunstâncias (P4) ”.

4.2.1. Em algum momento deparou com dificuldades para estruturar os grupos de trabalho?

A estruturação dos grupos de trabalho – quem vai trabalhar com quem, é, provavelmente, o maior desafio que se coloca ao trabalho de grupo. Tendo essa dificuldade presente, as respostas obtidas acabam por confirmá-la:

- a. “... algumas dificuldades são do tipo relacional (P1) ”;
- b. “Há indisciplina... as turmas são grandes... estamos limitados pelo programa... (P2) ”;
- c. “Nos alunos mais novos há problemas e oposições (P9)”;
- d. “... à medida que os níveis de escolaridade vão aumentando, as dificuldades também vão aumentando (P4) ”;
- e. “... normalmente, pensam um bocadinho de forma individualista (P1) ”;
- f. “Sim, às vezes, encontramos pessoas difíceis de convencer... (P8) ”.

A falta de tempo, a indisciplina, as inter-relações, a extensão dos programas curriculares, justificam parte substancial das dificuldades relatadas. Contudo, a dificuldade mais surpreendente, a mais constrangedora, acontece com a “dificuldade maior”, “quando os alunos com NEE são rejeitados (P9) ”. Compete ao docente definir estratégias que possam permitir superar essas dificuldades:

- a. “Recorrendo a apoios adicionais”, “face à diversidade de interesses e capacidades (P5) ”;
- b. ... perguntamos com quem gostaria de trabalhar, tentamos fazer esse junção e coordenação (P9) ”;
- c. “se se organiza o trabalho por temas... os grupos formam-se por aqueles que gostam de desenvolver os mesmos temas (P9) ”.
- d. “Nunca imponho, quando vejo que não há soluções, apresento a minha solução”, “impor é sempre o último recurso (P8) ”.

Contudo, também há quem não sinta dificuldades, “porque os nossos alunos são integrados... e quando eles são integrados, os professores já sabem com o que podem contar (P3) ”.

Há quem use estratégias pessoais, quando “há turmas que são muito faladores, pouco trabalhadores, pouco empenhados (P5) ” o segredo para o êxito consiste em “juntar alunos que não têm tanta empatia”, para estrategicamente “eles se direcionarem mais ao trabalho (P6) ”.

Quando os alunos são “mais velhos sublima-se mais os gostos, os interesses e todos os outros fatores, já que tem de ser mais por interesses comuns (P9) ”.

Há soluções mais elaboradas, ainda que aparentemente eficazes – “resolvo fazendo uma parte autónoma individualmente, e depois fazem uma apresentação em grupo, uma parte pelo menos, ou então tem que ser um bocadinho negociado”, porque “o isolamento é o grande problema das NEE, no trabalho de grupo (P9) ”.

“Quando são trabalhos fora do contexto da sala de aula”, a avaliação apresenta-se difícil, porque “eu é que fiz, os outros não fizeram (P1) ”.

Percebem-se as dificuldades, porque estruturar o grupo de trabalho: “é difícil porque, por exemplo, numa sala de aula podem estar dois ou três com NEE muito diferentes... (P7) ”. E, também, porque as “turmas são muito heterogéneas, em que temos alunos em vários patamares de aprendizagem e de ritmos”, o que torna “difícil acompanhar o programa... (P4) ”.

Em função das dificuldades apreendidas, o trabalho de grupo não parece seduzir os docentes entrevistados:

- a. “... fazer muito trabalho de grupo acaba por atrasar... (P4) ”;
- b. “Conhecendo os alunos, às vezes, o trabalho de grupo já não é proposto (P2) ”;
- c. “Raramente faço trabalho de grupo... porque há sempre um ou dois elementos que trabalham e os outros não (P1) ”.

Em resumo: “... o trabalho de grupo fica muitas vezes comprometido (P4) ”, logo, estruturá-lo não é exatamente a primeira preocupação que se impõe.

4.3. O trabalho de grupo como fator de inclusão

4.3.1. Até que ponto o trabalho de grupo com alunos com NEE, inseridos em classes regulares pode promover a inclusão?

Com algumas diferenças que decorrem das perspectivas pessoais dos entrevistados, as opiniões recolhidas são positivas e recomendam a inclusão dos alunos com NEE em trabalhos de grupo nas classes regulares:

- a. “Pode promover a inclusão e até favorecê-la, dependendo dos contextos (P9) ”;
- b. “O trabalho de grupo pode ser vantajoso para os alunos com NEE... (P1) ”.
- c. “Posso dizer-lhe que é lógico ser inclusivo, porque eles, ao confrontarem-se com a situação e com a criança, percebem que há diferenças (P2) ”;
- d. “Lucram eles e toda a nossa sociedade porque nos habituamos a viver e a trabalhar em grupo e a perceber que nós somos iguais, e o trabalho de grupo só nos engrandece como seres humanos”, pelo que “... de forma geral, o trabalho de grupo é ótimo para promover a inclusão (P3) ”;
- e. “Sim, quanto mais em grupo, maior a inclusão”, porque “o trabalho de grupo é vantajoso, é muito mais inclusivo do que ter um aluno sentado a ser um parolo... (P5) ”;
- f. “Depende do perfil de funcionalidade do aluno. Se for compatível com a exigência que se lhe depara, promove a inclusão (P5) ”;
- g. “No trabalho de grupo há uma menor exposição, pelo menos temporária, ao grupo-turma, ... em vez de estar exposto a vinte ou trinta alunos, está ali circunscrito a dois, três, quatro alunos, portanto, como a exposição é menor eles sentem-se mais à vontade (P6) ”;

- h. “O grupo fomenta a integração” e “pode promover a inclusão, porque coloca os alunos ditos comuns em contato com alunos com NEE, o que lhes permite perceber que não somos todos iguais e que há pessoas fragilizadas. Eles precisam perceber que há uma diferença, mas que pode ser esbatida, ajudando-os a perceber que eles também têm que desenvolver valores como a solidariedade e a cooperação, sem diferenciar (P7) ”;
- i. “No trabalho de grupo há sempre um campinho qualquer onde o aluno pode fazer alguma coisa por si, explorando aquilo que é a sua própria competência, e é esse o seu contributo para o grupo, por isso, há aqui esse fator de integração (P8) ”.

Do ponto de vista dos alunos com NEE, segundo o entendimento dos docentes, a sua inclusão em trabalhos de grupo inseridos em classes regulares, parece ser mais vantajosa que desvantajosa, apesar de alguns óbices apontados:

- a. “... esse aluno vai ganhando competências de socialização, como é o caso dos Asperger, e aí o trabalho de grupo é uma mais-valia, mas com outros alunos, com problemas a nível cerebral, o trabalho de grupo para mim não faz sentido (P1) ”;
- b. “excluindo os meninos com défice cognitivo, se estamos a falar de meninos cuja problemática é física, não os vejo como diferentes”, e, “mesmo nas turmas não há muito esse estigma (P2) ”.
“... quando chegam ao ensino secundário esses miúdos já estão completamente incluídos e veem com a turma, e, por isso, não são vistos como diferentes a esse nível (P2) ”.
“A própria criança vê-se como igual aos outros e, portanto, acaba por levantar a sua própria autoestima, a sua autoimagem melhora”.
E, “é mais um no grupo – e aí a inclusão está concluída, está feita, está presente (P2) ”.
- c. “Claro que depende de cada deficiência e grau”, mas, “... para serem aceites também acabam por melhorar toda a sua forma

comportamental, o que é muito bom”, já que “também ajuda a que os nossos alunos desenvolvam muito mais competências do que há uns anos, quando estavam fechados em casa (P3) ”;

- d. “Se aceitar que esse aluno está lá, que está a fazer a sua parte dentro da sua incapacidade, ... se o trabalho que lhe for direcionado respeitar tudo isto, cada um dá o contributo mediante aquilo que pode dar... (P4) ”.
- e. “Ao observar a metodologia dos outros a trabalhar, estão eles próprios a apropriar-se dessas técnicas de aprendizagem”, “e se inicialmente são menos participativos no grupo, podem libertar-se através da imitação do trabalho dos outros, de alguns modelos que os possam favorecer (P6) ”;
- f. “O trabalho de grupo permite ao aluno com NEE crescer e amadurecer, e, ao mesmo tempo, não se sentir diferenciado e discriminado... (P7) ”;
- g. “... a sua grande vantagem – promover a integração, de mostrar que apesar de ser diferente também pode dar os seus contributos (P8) ”.

Naturalmente, “não podemos desvalorizar o tipo de efeito que vai ter na restante turma do ensino regular (P1), ainda que “o que queremos é que eles tenham o seu lugar de direito... (P3) ”.

Existem dificuldades mais acentuadas, porque “às vezes, nota-se que os nossos alunos com NEE, por mais que queiram, não conseguem acompanhar o interesse dos outros meninos (P3) ”, “o que pode ser penalizante, quer para o aluno com NEE, quer para os restantes”, e “portanto não podemos desvalorizar o tipo de efeito que vai ter na restante turma do ensino regular (P1) ”.

“Eu só vejo vantagens e não desvantagens no trabalho de grupo inclusivo (P7) ”, “as desvantagens não são tanto no trabalho de grupo, mas sim na formação do grupo, nem sempre toda a gente quer ter no grupo um menino com NEE”, “ainda há esta visão estereotipada de que vai ser prejudicial (P8) ”, ainda que “... as crianças e os jovens, por natureza, têm tendência para incluir, embora alguns excluam, fruto da mentalidade que trazem de casa (P7) ”.

Reconhece-se que “às vezes, há desvantagens quando não há planeamento (P7) ”.

Importantes e referidos são os ganhos obtidos “no crescimento emocional” pelos alunos que contactam com os alunos com NEE, pelo que “ambos ficam a ganhar (P7) ”, pelo que “eu só vejo vantagens no trabalho de grupo, como forma de inclusão, quer para os alunos com NEE, quer para os outros (P6) ”. Em suma, “... o trabalho de grupo é a melhor ferramenta (P8) ”.

4.3.2. Em termos afetivos, como avalia o comportamento dos alunos do ensino regular comparativamente com os alunos com NEE?

No domínio afetivo, as opiniões expendidas não permitem estabelecer comparações. A afetividade foi entendida como premissa quase exclusiva dos alunos do ensino regular, relativamente aos alunos com NEE.

Em primeiro lugar, anote-se uma clara diferenciação:

- a. “No pré-escolar e no 1º. Ciclo, o comportamento é relativamente harmonioso, havendo uma maior recetividade mútua (P5)”, mas,
- b. “... quanto mais nos aproximamos dos anos de acesso à universidade, começa a haver um crescendo de egoísmo... (P8) ”.

Em segundo lugar, a afetividade parecer ser determinada pelo tipo de problemática do aluno com NEE:

- a. “Se for um aluno com NEE com baixa funcionalidade, os alunos das classes regulares olham para ele de uma forma protecionista, gostam de ampará-lo, ser úteis, um bocadinho protetores...
... se a problemática não afeta visivelmente a sua funcionalidade, como uma deficiência mental ligeira, não acho grandes diferenças relativamente ao grau afetivo (P6) ”;

- b. ... os alunos com NEE de caráter motor, até alguns de caráter mental, no geral são muito bem aceites,
... outras necessidades educativas do género dos autismos, alguns problemas que conjugam a parte motora e a parte afetiva emocional, às vezes são menos bem aceites, muito menos.
Grosso modo, eu acho que os problemas que são menos bem aceites são os do foro emocional. As obsessões, os autismos, são muito difíceis de integrar, face à dificuldade de interação que os mesmos evidenciam (P9) ”;
- c. pelo que “depende muito da problemática e como esta afeta os alunos com NEE (P6) ”.

A tendência geral é a de considerar que os alunos das classes regulares:

- a. “São muito protetores (P3) ”;
- b. “São atenciosos com o colega, há um carinho muito especial, normalmente uma atenção, e dependendo das situações também são normalmente recetivos e são até mais tolerantes com a pessoa... os miúdos são mais tolerantes com aquele aluno (P2) ”.

Há que considerar que “... há montes de fatores latentes – por princípio, a introdução de alunos com NEE em turmas regulares deveria ser uma boa medida, mas não pode ser analisada assim em termos genéricos (P1) ”, logo a comparação não só é difícil, como pode não ter lugar.

Até porque os comportamentos podem ser até perplexizantes: “... há alturas em que alguns alunos dos ditos normais comentam que os alunos com NEE são privilegiados, e outros vêem-nos menos capazes e superprotegemos... e depois há aqueles que surpreendentemente os integram e gostam deles da maneira que eles são (P7) ”.

“... de qualquer forma considero que nos alunos com NEE, cada caso é um caso, cada indivíduo é um indivíduo... todos os alunos de classes regulares

acabam por desenvolver certos aspetos em termos de solidariedade, de compaixão, de verdadeira essência daquilo que é a compaixão (P4)”, embora “... o que se pretende não é uma relação de afetividade, de compaixão...”, porque “... a compaixão pode ser degradante, mas de aceitação adequada (P1) ”.

Acresce que “... mesmo ao nível de justiça, os alunos que convivem com os alunos com NEE acabam por ter conceitos de justiça muito mais reais, desenvolvem melhor a inteligência emocional, consciência cívica, porque põem tudo em perspetiva... e, portanto, até se tornam muito mais afetuosos e têm comportamentos muito mais aceitáveis (P4) ”.

Contrariando a tendência geral, e ainda que não em síntese, há olhares que se apresentam como verdadeiramente agregadores: “Eu encontro afetividade na mesma proporção nos dois grupos... (P4) ”.

4.3.3. Que impacto produz a presença de alunos com NEE numa classe regular?

As respostas obtidas permitem constatar a existência de impacto, sobretudo um impacto positivo:

- a. Impacto, tem que ter (P2) ”;
- b. “Tem impacto... dependendo do tipo de aluno... o impacto é a nível positivo (P3) ”;
- c. “É, felizmente, mais positivo que negativo e, em regra, não há uma recusa liminar à sua presença, antes uma receptividade e procura de relacionamentos interpessoais (P5) ”;
- d. “Sim (P6) ”;
- e. “Muito (P7) ”;
- f. “É... na primeira fase, é... mas depois, com o passar do tempo, esse impacto acaba por se diluir (P8) ”.

Acresce que esse impacto redundante é extensivo aos pais dos alunos regulares:

- a. "... os pais dos alunos ditos normais criam muitos mais problemas à escola do que os próprios alunos (P4) ”;
- b. “Ainda temos muito a fazer no contexto, porque esses meninos com NEE podem desestabilizar toda a turma, e os pais dos outros meninos sentem que os seus filhos podem estar a ser prejudicados por haver crianças destas (P7) ”;
- c. “... às vezes muito mais para os pais do que para os alunos (P4) ”;
- d. “a questão passa por fazer perceber aos pais que há direitos de um lado e direitos do outro (P7) ”.

Curiosamente, por exemplo, “há mais bullying entre os alunos ditos normais do que entre estes e os com NEE (P4) ”.

Até “... porque se pressupõe, logo à partida, que o professor vai ter que ter cuidado com aquele aluno também (P8) ”, isto é, o aluno com NEE será objeto de atenção especial por parte do docente, de forma a diminuir e ou evitar o impacto que a sua presença provoca.

Além disso, “temos de ver que esses meninos de hoje já estão muito habituados a lidar com meninos com NEE”, “eles já são conhecidos de longos anos, são mesmo amigos (P3) ”.

Haverá docentes, contudo, que cultivam a dúvida, relativamente à questão do impacto: “não sei se sou capaz de lhe responder. Acho que nunca fui capaz de avaliar, ao longo desta relação em que estive (P1) ”.

A avaliação pode apresentar-se difícil, mas não subsistem dúvidas quanto à presença dos alunos com NEE nas classes regulares – “ambos têm direito a estar (P7) ”.

4.4.4. Qual dos dois tipos de alunos se apresentam mais motivados e interventivos?

No que respeita à intervenção, à partida, ela “depende do tipo de necessidade (P1) ”, “porque o tipo de necessidade educativa é muito condicionante (P1) ”.

“Os ditos normais são mais interventivos (P5, P7) ”, é uma opinião que não é consensual, embora os alunos sem NEE sejam referenciados como os mais interventivos:

- a. “Normalmente, os alunos com NEE são muito interventivos”, mas, “os ditos normais são mais interventivos. Os com NEE mostram-se quase sempre mais inibidos (P5) ”;
- b. Os alunos sem NEE são, à partida, mais interventivos; o aluno com NEE tem receio de falhar a sua intervenção, não participa tanto (P6) ”;
- c. “Normalmente os alunos com NEE são sempre muito menos participativos, o que não quer dizer que não estejam motivados (P9) ”.

As dificuldades em emitir opinião foram também evidenciadas:

- a. “...não tenho assim tantos do ensino especial que permita ter uma amostragem significativa (P2) ”;
- b. “Noto que os alunos com NEE querem muito fazer... eles sentem que precisam fazer alguma coisa... eles dão valor às pequenas coisas (P7) ”, “... são alunos empenhados, com muita força interior e com vontade de vencer as contrariedades... são meninos muito trabalhadores, muito empenhados, com vontade de vencer, de uma maneira geral (P2) ”, “regra geral são mais tímidos, mais caladinhos, são mais inseguros porque reconhecem que têm limitações (P4) ”.

Às vezes, expressar a opinião é difícil, porque o contexto não a favorece – “Nunca posso fazer uma análise comparativa, porque de um lado tenho vinte e quatro e do outro lado tenho um, portanto esse um já é uma exceção (P2) ”; a opinião surge também como uma generalidade – “Acho que temos de tudo. Mesmo ao nível da intervenção são iguais aos outros (P8) ”.

No que diz respeito à motivação, apesar da dificuldade, “no entanto, estão motivados (P4) ”, mas, “... os alunos sem NEE apresentam-se mais motivados. Os alunos com NEE são, por regra, mais desmotivados (P6) ”. Mas “... às vezes vejo alunos aí, sem nenhum tipo de necessidade educativa especial que, por falta de empenho, não conseguem melhorar (P8) ”.

4.4. A avaliação num contexto de grupo

4.4.1. Que estratégias utiliza para avaliar o trabalho de grupo em sala de aula?

As estratégias utilizadas pelos docentes para avaliar o trabalho de grupo, em sala de aula, apontam no sentido de uma diversificada preocupação no estabelecimento de critérios de avaliação envolventes que contemplem o grupo e individualmente cada um dos seus membros, e, tendo presente que “depende do trabalho, há várias formas de trabalhar (P2) ”.

- a. “... o produto final é algo que é do grupo... a avaliação vai ser imputada ao grupo, mas tenho necessidade de fazer uma avaliação dos indivíduos dentro do grupo, ... (P1) ”;
- b. “... temos de partir sempre de estratégias muito vincadas e, depois, quando se estabelece o trabalho de grupo não se tirar um aluno ao acaso... vamos lá ver se aquilo funciona (P4) ”;
- c. “Observação direta e anotações dos principais parâmetros em equação, tais como sociabilidade, iniciativa, respostas coerentes, etc. (P5) ”;

- d. "... primeiro o grupo autoavalia-se, cada aluno avalia o seu desempenho no grupo e o desempenho dos outros elementos do grupo", "os alunos, normalmente, são muito sinceros e honestos nessa avaliação, e eu aceito essa avaliação e só intervenho se não concordar com ela", porque "há grupos que não são honestos e eu tenho de os esclarecer sobre o desempenho deles, ou, então, mostrar-lhes que entendi quem é que trabalhou e quem não trabalhou (P6) ”;
- e. "Normalmente por observação direta e por critérios já definidos numa grelha própria – por exemplo, a distribuição de tarefas dentro de cada grupo, quem é que assume a liderança, que tarefa cada um desempenha (P7) ”;
- f. "... tenho uma ficha, mais ou menos padronizada e vou ajustando. Tem uma base comum há muitos anos em que eu peço aos alunos que se autoavaliem e, depois, fazem-no em relação aos outros elementos do grupo", "depois, tenho a minha própria avaliação, escala ou medida, onde vejo o empenho, dedicação e o esforço de cada um, quem trabalha ou não... Faço o ajuste, não tenho de aceitar propriamente o que eles pensaram (P8)".
- g. "O trabalho de grupo é sempre avaliado muito pela participação, sempre as apresentações... o trabalho de grupo é sempre a qualidade, é sempre a mobilização da informação, se é feita da forma solicitada ou não... normalmente, no trabalho de grupo, eu peço um relatório ou uma apreciação individual (P9) ”;
- h. "... se o resultado é uma apresentação, p.e., acabo por avaliar também a participação individual na apresentação. ... se é um trabalho escrito desenvolvido em sala de aula, quando vou ao grupo acabo por perceber quem trabalha de uma maneira e quem trabalha de outra... no trabalho escrito é mais fácil perceber o papel de cada um naquele trabalho, se uns são mais expressivos outros são menos... (P2) ”.

Especificamente em relação aos alunos com NEE, "... trabalha-se com o grupo de forma como aquele grupo vai trabalhar com aquele aluno ... é avaliado no sentido do sucesso ou não, foi bem-sucedido, conseguiu resolver ou não conseguiu, depois é a nível de resultados, pela observação, por estar lá, por ver até que ponto ele precisou da intervenção do adulto para o orientar dentro da autonomia (P4) ”.

Registe-se, finalmente, que o trabalho de grupo também já não é o que foi – "...há uns anos atrás eles trabalhavam igualmente para o grupo e agora há uma assimetria brutal. Há elementos que trabalham para o grupo e outros não, são puros assistentes (P1) ”.

4.4.2. Faz referências individuais?

No que diz respeito às referências individuais no trabalho de grupo, dentro da sala de aula, não só são feitas como se verifica uma convergência de metodologias, sempre no sentido de conseguir que a avaliação seja rigorosa relativamente ao trabalho do grupo, bem como a cada um dos participantes.

- a. “Sim. Convém ter presente e registado o desempenho individual, por forma a permitir uma intervenção ajustada e consentânea com as finalidades da educação especial (P5) ”;
- b. “Às vezes faço. Faço pela positiva, quando acho que há coisas que é preciso reforçar ou que ajudem a motivar (P8) ”;
- c. “Se for necessário faço referências individuais, porque cada elemento do grupo pensa que está camuflado pelo desempenho dos outros e não está (P6) ”;
- d. “Cada um reflete o papel que teve no trabalho de grupo, pois aí também se vê quem trabalha mais empenhadamente ou menos, ou quem não trabalha de todo... (P9) ”;
- e. “Às vezes temos de chamar a atenção de alguns alunos... temos de fazer uma espécie de mediação e de equilíbrio... (P7) ”;

- f. “A avaliação é sempre o trabalho final do grupo... a diferenciação é pela positiva, sempre (P2) ”;
- g. “Tento perceber, em cada grupo, como é que cada um intervém, se tem uma atitude construtiva ou negativa para o colega do lado. ... é dessa avaliação que faço individualmente que faço os reajustes nos grupos, quando acho que não estão a funcionar (P1) ”.

Relativamente aos alunos com NEE, constata-se que “eles até gostam de ser ajudados, já estão habituados”, mas impõem-se “responsabilizar algum, com limites, porque nós não podemos prejudicar o outro menino por causa do menino com NEE (P3) ”.

Finalmente, há quem rejeite a referência individual - “Não fazemos referências individuais. Não podemos estar a prejudicar o menino que está ao lado, no seu momento de aprendizagem para estar a fazer um apoio contínuo a outro menino (P3) ”.

4.4.3. Em contexto de avaliação contínua, prefere a elaboração do trabalho de grupo, dentro ou fora da sala de aula?

A questão apresenta-se relativamente pacífica entre os entrevistados, com a maioria a optar pelo trabalho dentro da sala de aula – “Dentro da sala de aula o processo consegue ser mais justo em termos de avaliação... nós estamos ali, in loco, a ver o quem é que está a fazer o quê (P7) ”.

Em termos gerais:

- a. Dentro da sala de aula (P1) ”;
- b. “Sempre em sala de aula (P2) ”;
- c. “Dentro (P6) ”;
- d. “Dentro da sala de aula, porque estou a monitorizar o que eles estão a fazer (P7) ”;

- e. “Sem dúvida, dentro da sala de aula, porque fora da sala de aula eu não tenho controlo de todas as variáveis (P8) ”;
- f. “Prefiro o trabalho de grupo em sala de aula. Dentro da sala de aula é sempre possível verificar como é que os trabalhos são elaborados e a participação de cada um (P9) ”;
- g. “Para saber realmente o que o aluno consegue fazer... tem de haver uma certa orientação para a execução do trabalho (P3) ”, logo, dentro da sala de aula.

Mas há sempre uma opinião divergente – “Ambas as modalidades. Os ambientes (dentro ou fora da sala) têm particularidades distintas podendo, a seu modo, potenciar capacidades, gerar inter-relações, fomentar aprendizagens. Será necessário fazer escolhas em função das circunstâncias do momento... (P5) ”.

Apontam-se, ainda, algumas especificidades para a opção “dentro da sala de aula”:

- a. “... fazemos mais trabalhos de pesquisas individuais e não de grupo... (P1);
- b. “há meninos que conseguem fazer um trabalho de grupo dentro da sala de aula...depende (P3) ”;
- c. “O professor acaba por não ter tanta consciência nem senso de justiça porque não estando fora da sala de aula não sabe o que a cada um fez (P7) ”;
- d. “... a fazer faço na sala de aula, vou vendo o que se passa lá dentro e, portanto, é-me mais fácil intervir e fazer uma avaliação mais de acordo com aquilo que se está a passar em cada grupo e com cada um dos seus elementos (P1) ”.

A opção pelo trabalho de grupo dentro da sala de aula, reúne alguns argumentos, algumas reservas, relativamente ao trabalho fora da sala, que não deixam de ser surpreendentes:

- a. "... o plágio, que são cópias diretas da internet dos trabalhos de grupo, e que nós às vezes até pedimos que sejam feitos à mão, e pedimos uma apresentação final no sentido de vermos o grau de envolvimento de todos os elementos (P1) ”.
- b. “Pelas diferenças socioeconómicas e socioculturais das famílias, valorizo muito pouco o trabalho de casa... nos nossos critérios de avaliação, o trabalho em casa... tem uma valorização ou ponderação muito baixa (P2)”.
- c. “Eu não valorizo muito o trabalho de casa, pois acho que não são os alunos que os fazem (P8) ”.

E, finalmente, uma posição radical sobre o trabalho de grupo fora da sala de aula: “Não é um grande contributo para a aprendizagem (P8) ”.

4.4.4. Como é que consegue fazer uma avaliação das competências individuais a partir dos trabalhos de casa?

As respostas a esta questão não podem ser dissociadas das obtidas na questão anterior, de tal forma estão com elas correlacionadas.

- a. “A avaliação fidedigna é sempre um processo muito difícil, porque a avaliação é o processo mais difícil que temos na escola, quer dentro quer fora da escola (P8) ”.
- b. A avaliação acontece “a partir de uma prévia e clara explicitação da tarefa a realizar em casa, procedendo depois, com a presença do aluno, à verificação dos resultados, inteirando-me do grau de compreensão e apreensão (P5) ”.
- c. “...vejo e vou fazendo ao longo de tempo algumas perguntas sobre aquele trabalho que foi feito e aí se verifica se os alunos compreenderam aquilo, se foi um bocadinho daquilo que consideramos o “copy e paste” e se não fizeram absolutamente

pesquisa nenhuma e foi absolutamente uma colagem feita de mobilização de informação (P9) ”.

Ora, considerando a grande maioria dos entrevistados que o trabalho de grupo deve ser feito em sala de aula, a questão da avaliação dos trabalhos executados no exterior não se lhes coloca. Daí que a resposta à questão, na continuação da anterior, não aponte para o critério de avaliação das competências individuais fora da sala de aula, mas na exposição das razões porque o trabalho de grupo fora da sala de aula não deve colocar-se, repetindo, na maioria dos casos, argumentos já expendidos anteriormente:

- a. “... em casa, temos os centros de estudo, alguns têm pais licenciados, outros não têm, mas têm tecnologias que os outros não dispõem (P2) ”;
- b. “... em determinadas áreas os pais até me superam em termos de apoio (P3) ”;
- c. “... hoje em dia as crianças e jovens já passam demasiado tempo na escola, e eu não sou a favor de os sobrecarregar, ainda com trabalhos de casa... até porque, em trabalhos de casa, os alunos podem ser ajudados, e muitos deles são, e a justiça vai logo ao ar (P7) ”;
- d. “... o trabalho de grupo tem de ser feito comigo e sempre dentro da sala de aula (P6) ”, porque “na aula cada aluno está presente individualmente e precisa trabalhar... (P2) ”, porque “quando trabalho com o grupo posso identificar as dificuldades, competências e poderei trabalhar mais... (P3) ”, por isso, “... prefiro o trabalho de grupo em sala de aula, até por uma questão de equidade (P1) ”, “... é quase uma sala de estudo (P3) ”;
- e. “... eu nem me lembro de dar trabalhos para casa. Por princípio, não dou (P7) ”.

Mas há quem tenha uma opinião mais abrangente e considere que “ambas as situações são úteis, e para trabalharem fora podem levar guiões de trabalho

para cada aluno...” e que o “guião de trabalho para estes alunos deve ser diferente, porque dar a mesma nota a todos seria terrível (P4) ”.

E, oferecem-se exemplos – “um grupo formado por cinco alunos: dois alunos de excelência, dois alunos com dificuldades de aprendizagem e um aluno com NEE, eu acho que é terrivelmente injusto um professor avaliá-los todos pela mesma bitola... a isto chama-se pedagogia diferenciada, ou seja, não devemos pedir a mesma coisa a todos os alunos (P4) ”.

Há que evitar os conflitos e “às vezes, não se faz trabalho de grupo porque cria conflitos (P4) ”.

Para fazer uma avaliação fidedigna “acho que se deve preparar desde cedo os alunos para aquilo que é o trabalho de grupo, é preciso perceber as dinâmicas intrínsecas ao grupo e as diferenças que existem dentro do próprio grupo P4) ”.

Em resumo, “isto não é tão linear assim (P4) ”.

4.5. A liderança de grupo em sala de aula

4.5.1. Sendo a liderança uma competência inerente ao grupo de trabalho, durante os trabalhos de grupo em sala de aula, tem observado essa característica nos alunos com NEE, comparativamente com os ditos normais?

A liderança dos grupos de trabalho, dentro da sala de aula, não é comum entre os alunos com NEE, segundo a opinião consensual dos entrevistados. Todas as respostas obtidas apontam nesse sentido:

- a. “Não. Nos alunos que me passaram pela mão nunca tive alunos com essa característica de liderança (P1) ”;
- b. “Até agora nunca tive nenhum miúdo com NEE que se assumisse como líder (P2) ”;

- c. “Nem por isso. Regra geral não são eles a assumir a liderança. Eles gostam de trabalhar com os colegas, mas não são eles a assumir o papel de líder (P3) ”;
- d. “Regularmente, não (P5) ”;
- e. “Não. A liderança não é uma competência muito comum nos alunos com NEE (P6) ”;
- f. “Não podemos confundir o “chamar a atenção” como acontece com os alunos com NEE, só porque são carentes e com necessidades afetivas, com aquele que exerce a verdadeira liderança, mais presente nos alunos ditos normais (P7) ”;
- g. “Nos trabalhos de grupo são raras as vezes em que tenho um aluno com NEE a liderar o grupo... ou eles não tomam a iniciativa, porque a liderança é uma questão inata e eles não são propriamente vocacionados para tal... eles sentem-se um apêndice da turma, no aspeto de liderança, eles são o elo mais fraco... o líder está sempre do lado dos alunos ditos normais (P8) ”.
- h. “Raramente um aluno com NEE tem a liderança; são sempre alunos que até podem ter algumas características de liderança, mas não as usam por variadíssimos motivos; ou, porque não conseguem ultrapassar a sua própria problemática ou porque o grupo não os aceita, ou porque não os leva demasiado a sério (P9) ”.

Acresce que “a amostragem é muito pequena, não dá para tirar conclusões (P2) ”, o que constitui uma resposta que é uma não-resposta.

Resumindo, “o verdadeiro líder, que é aquele que tenta mesmo que o trabalho vá até ao fim, é aquele aluno responsável que tenta organizar todas as características do grupo para levar o trabalho a bom termo, esse é que é o verdadeiro líder (P7) ”, o que não parece ser o perfil dos alunos com NEE, porque “um aluno com NEE não é um aluno líder (P6) ”.

4.5.2. Entre a afetividade, a cognição e a motivação, qual destas competências lhe parece mais importante para escolher o líder do grupo?

“Esta é a pergunta mais difícil.... (P8) ”.Por isso, a dificuldade em responder-lhe é traduzida pelas diferentes opiniões que foram registadas:

- a. “Um líder deve ter um bocadinho destas três coisas, embora a eleição do líder se faça mais pela via da afetividade, não tanto porque ele sabe muito ou pouco, mas pela parte sentimental, é a primeira parte que nos toca (P8)”;
- b. “... para mim a afetividade é aquela que está mais presente para eleger o líder do grupo, que consiga ser empático, perceber como é que vai gerir possíveis conflitos, em situações que podem acontecer dentro do trabalho de grupo (P7) ”;
- c. “o ponto de partida e o ponto de chegada é sempre distanciado exatamente em função da cognição, mas o arranque é a afetividade, é a interação que eu escolheria (P2) ”.

A correlação entre o nível etário e a importância das competências também foi estabelecida:

“Se for para os mais novos é mais importante que o líder do grupo tenha uma boa relação de afetividade com todos eles. Se for para alunos do nível secundário, é mais importante aquele que saiba mais cognitivamente. Nos 10º, 11º, e 12º. anos, não há uma diferença muito grande, todos concorrem para os três fatores na eleição do líder, todos são importantes, com preponderância do cognitivo (P1) ”.

Corroborando esta posição: “mas também depende das faixas etárias, porque há faixas em que a cognição não é assim tão importante (P6) ”.

Os requisitos da liderança são também equacionados – “um líder deveria ser uma pessoa muito completa, mas se me perguntar quem são os líderes dos grupos... depende das turmas que temos, dos grupos que temos (P4) ”, porque “muitas vezes, nestas turmas, os líderes até são maus exemplos (P4) ”, e “às vezes o grupo tem mais que um líder e até se cria atrito entre eles (P8) ”.

A afetividade parece ganhar vantagem relativamente à cognição e à motivação:

- a. “a afetividade, porque se acaba por eleger o elemento do grupo de quem mais se gosta”, “a afetividade mas equilibrando com a cognição (P6)”;
- b. “... mas equilibrando também os outros fatores, principalmente a cognição, porque os alunos podem gostar de determinado aluno, mas se for um aluno muito “fraco” acabam por optar por outro (P6) ”;
- c. “nas turmas em que os alunos estão muito desmotivados o conhecimento é muito desvalorizado (P6) ”;
- d. “como é que consigo ser um bom líder se eu não tiver esse processo afetivo? (P8) ”.

Relativamente à cognição, ela não parece ter tanta importância quanto a afetividade e aparentemente está relegada para segundo lugar – “não se pode abandonar de todo a cognição, porque se não tiver o ponto de vista cognitivo presente, a afetividade, por si só, não vai resolver tudo... aqueles alunos que até sabem muito, mas são introvertidos ou tímidos, ou não têm características inatas de liderança, não conseguem impor-se nos grupos (P9) ”.

Também há quem não dissocie a afetividade da motivação:

- a. “...tem de trabalhar muito a afetividade com a motivação (P3) ”;
- b. “Para mim é a afetividade... a inteligência emocional (P7) ”.

A motivação é a competência menos equacionada, mas foi citada de forma redundante – “... o sucesso faz-se através da motivação, para tudo... para a vida (P4) ”.

A maioria dos inquiridos concorda que é “difícil estabelecer uma hierarquia. Parecem-me todas necessárias e até indissociáveis, seja em maior ou em menor escala (P5) ”.

Talvez que a resposta obtida do P9 possa considerar-se lapidar, sobre estas questões das competências que possam ser mais marcantes para eleger o líder de um grupo – “Acho que é a emoção... o ponto de vista emocional. Acho que é a parte afetiva, embora a cognição tenha alguma importância. É óbvio, não é?”.

4.6. Discussão dos resultados obtidos

As questões enquadradas pelo conjunto das categorias que expressam a nossa investigação permitem-nos dividi-las em dois grupos: i) conceptualização; e ii) operacionalização.

No primeiro grupo, a que corresponde a primeira categoria, procurámos identificar o conceito de NEE, recolher a opinião sobre o ensino inclusivo e aferir do interesse do ensino misto (entendido como aquele que integra nas classes regulares as crianças com NEE).

No segundo grupo, agrupámos todas as outras categorias, tentando perceber qual o caminho que é feito quando se pretende passar da teoria à prática, dando especial importância ao trabalho de grupo, pela sua importância enquanto ferramenta de inclusão.

As respostas obtidas nas entrevistas foram organizadas para que se evidenciassem os consensos e as contradições projetados pelos entrevistados.

A ponderação das respostas obtidas em ambos os grupos de categorias permite reconhecer:

- i) o empenho dos entrevistados na inclusão dos alunos com NEE, reconhecendo-lhes os mesmos direitos que aos alunos das classes regulares, ainda que salvaguardando a sua especificidade; e
- ii) as diversas estratégias utilizadas para conseguir efetivar a desejada inclusão.

Relativamente à conceptualização, que agrupa as NEE, o ensino inclusivo e o ensino misto que nele se integram, fomos à procura de perceber o

alinhamento de conceitos, de perspectivas e de concordância à proposta educativa que lhe é subjacente.

Verificámos que existe um consenso geral positivo, mas que cada um dos entrevistados tem forma diferente de contribuir para esse consenso, apontando vantagens generalizadas e algumas desvantagens conjunturais, que permitem concluir pela apropriação individual dos conceitos, o que leva a perspectivas diferenciadas, ainda que dentro do mesmo registo positivo.

O mesmo nos parece válido para a operacionalização desses conceitos. Cada um dos entrevistados tem uma visão pessoal, ainda que na maioria dos casos coincidente com a visão do conjunto.

Algumas respostas parecem contradizer-se em si mesmas, quando evidenciam algumas reservas pontuais, à forma de operacionalizar o ensino inclusivo. Registamo-las como forma de apontar essa visão pessoal dos entrevistados.

O trabalho em grupo, que nos parecia à partida como uma ferramenta fundamental do ensino inclusivo, e que procuramos perceber através das questões colocadas em quatro categorias distintas, mas integradas, é, fazendo fé nas respostas obtidas, pouco menos que inexistente, dadas as dificuldades em concretizá-lo, conforme ficou evidenciado nas respostas recolhidas.

O trabalho de grupo ou não se verifica, ou, quando acontece, fica sujeito a critérios individuais, que vão desde a composição dos grupos de trabalho à apreciação dos resultados obtidos.

Naturalmente, percebemos que, integrados os conceitos de NEE e de ensino inclusivo, cada um dos professores procura individualizar e aplicar as melhores estratégias para o sucesso da aprendizagem.

Considerando que os alunos com NEE têm necessidades que os diferenciam, que vão desde a Baixa Intensidade / Alta Frequência à Alta Intensidade / Baixa Frequência, enquadrando as mais diversas problemáticas, e que representam apenas 1,8% (dados de 2005) da população escolar, compreende-se melhor algumas das respostas obtidas, pois o melhor da atenção dos professores não podem estar centrada na exceção, quando segundo as opiniões expressas existe uma sobrelotação das turmas e um ineficiente apoio individualizado a esses alunos.

Aliás, ainda de acordo com o Manual de Apoio à Prática da Educação Especial, é apontada a necessidade de “recursos humanos e logísticos mais sofisticados e especializados” e requerida “maior qualidade nas respostas educativas e escolares, no sentido de uma maior flexibilização e diferenciação pedagógica, associada a medidas como os percursos alternativos e os apoios individualizados”.

Tal formulação, que nos permitimos sublinhar “os percursos alternativos e os apoios individualizados” assim expressos genericamente, se bem que não condene o trabalho de grupo também o não incentiva, o que nos permite perceber bem melhor as opiniões expressas pelos entrevistados, os quais, no seu conjunto, não se mostram seduzidos pela prática do trabalho em grupo como instrumento de aprendizagem.

As questões colocadas em cada uma das categorias foram formuladas cumulativamente, uma a seguir a outra. Presumimos que só no final de cada entrevista cada um dos entrevistados teve condições para perceber o objetivo central das diversas questões que lhes foram colocadas.

Queremos acreditar que, se tivéssemos usado uma outra metodologia, dando a cada um dos entrevistados a oportunidade de conhecer previamente o conjunto das questões que pretendíamos que fosse respondido, as respostas obtidas poderiam ser diferentes.

Entre aquele antes e o agora, há uma mudança clara do paradigma que pretende garantir a inclusão, mas que terá ficado prejudicada pela não disponibilização de meios que oferecessem apoio real, no terreno, e que possibilitassem “a diferenciação pedagógica”, os “percursos alternativos e os apoios individualizados”.

Compreende-se, assim, um pouco melhor, o juízo formulado pelo P1, referindo-se aos alunos com NEE: “o padrão normal de ensino não é suficiente para que eles possam ter sucesso”.

Ora, o trabalho de grupo como instrumento de aprendizagem e de integração dos alunos com NEE, dentro do padrão normal de ensino, no qual coexistem o atraso mental e a sobredotação (que em si mesma também configura uma NEE, como é referido por um dos entrevistados), pese o seu enorme potencial de socialização e da permuta de conhecimento, do esforço individual dentro de um objetivo comum, é a exceção e não a regra que possa ser replicada.

De resto, importa que as condições objetivas no espaço de aprendizagem, que contempla requisitos logísticos e humanos, sejam alteradas e melhoradas, no sentido de responder às exigências da inclusão de alunos com NEE em classes regulares, independentemente de aprendizagens promovidas individualmente ou em grupo.

É preciso reiterar a ideia, como refere um dos participantes no nosso estudo, que “antes tínhamos um ensino inclusivo, mas era o aluno que tinha de se integrar no ambiente que lhe era disponibilizado. Neste momento, é o ambiente que se tem de organizar para receber todo e qualquer aluno (P4) ”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a conclusão deste estudo esperamos ter contribuído para a continuação da investigação que, de há muito, se vem desenvolvendo nos meios académicos em prol do ensino inclusivo.

Este trabalho permitiu-nos retirar ilações que, através deste espaço, aproveitaremos para evidenciar, como, por exemplo, o processo de acesso aos professores que pretendíamos entrevistar.

Foi um trabalho demasiado moroso, especialmente pela falta de colaboração demonstrada por algumas das instituições escolares por nós contactadas, a ponto de, em alguns casos, a resposta à nossa solicitação, nunca ter chegado! Eis, portanto, um obstáculo a ter em conta, na salvaguarda de futuros trabalhos.

A contrastar com os citados episódios, contamos com a colaboração literal da Escola Secundária Inês de Castro, situada em Canidelo – Gaia, a Escola Básica D. Pedro I, na mesma localidade, e a Escola Secundária de Rio Tinto, cujo contacto nos foi proporcionado pelo Senhor Presidente da Junta de Bagueim do Monte, (Arquiteto Nuno Coelho). Isto sem esquecer – pela mesma razão -, o orientador deste trabalho, Professor Doutor Eusébio Machado, que na circunstância, nos proporcionou o contacto com cinco professores.

Os professores entrevistados, em geral, demonstraram amavelmente, disponibilidade e muita vontade de explicar as suas ideias sobre o tema vigente.

No mesmo sentido e com o devido respeito, ficamos – apenas - com a percepção, de que os professores com formação em EE, comparativamente com os restantes licenciados noutras áreas, não só demonstraram a existência de um conhecimento mais profundo sobre o paradigma inclusivo, como também revelaram no seu discurso sentimentos muito peculiares sobre o EI.

Este estudo permite-nos deduzir que o ensino inclusivo, não obstante a promoção que a investigação, autores, professores, pais e alunos lhe tem concedido nos meios educacionais e sociais, ainda se mantém, e provavelmente manter-se-á, refém dos preconceitos sociais que a própria cultura portuguesa à nascença lhe outorgou.

BIBLIOGRAFIA

- Almeida, L., & Freire, T. (1997). *Metodologia da investigação em Psicologia e Educação*. Coimbra: Apport. Associação Portuguesa de Psicólogos.
- Asch, S. E., (1951). Effects of group pressure on the modification and distortion of Judgements. In H.S. Guetzkow (ed.), *Group leadership and men*. Pittsburgh: Carnegie University Press.
- Ashton, (1985). Motivation and the teacher's sense of efficacy. In C. Ames e R. Ames, *Research on motivation in education*. Nova Iorque: Academic Press.
- Baginha, M. L. G. V. (1999). *Dinâmica de grupo*. Comunidade Europeia: Instituto do Emprego e Formação Profissional.
- Bales, R. F. (1950 b). *Interaction process analysis: a method for the study of small groups*. Cambridge: Massachusetts-Addison-Wesley.
- Bales, R. F. (1950a). A set of categories for the analysis of small group interaction. *American Sociological Review*, 15, 257-263.
- Bardin, L. (2009). *Análise de conteúdo*, Lisboa: Edições 70.
- Barros, J. (1994). *Psicologia da educação familiar*. Coimbra: Almedina.
- Bass, B. M., & Norton, F. T. M. (1951). Group size and leaderless discussions. *Journal of Applied Psychology*, 35, 397-450.
- Bowling, A. (1998). *Research methodism health*. Buckingham: Open University Press.
- Brennam, W. K. (1988). *El Currículo para niños com necesidades especiais*. Madrid: Séc.XXI.
- Collins, B. E., & Raven, B. H. (1968). *Group structure: attraction, coalitions, communication and power*. In G. Lindzey & E. Aronson (Eds). *The handbook of social psychology*. Reading, Massachusetts: Addison-Wesley.

- Correia, L. M. (1992). Avaliação em educação especial: um modelo possível. *Comunicação apresentada no início do III Colóquio Internacional da AIPELF/AFIRSE*. Lisboa: FPCE, Universidade de Lisboa
- Correia, L. M. (1993). O Psicólogo escolar e a Educação Especial. *Jornal da Psicologia*, 11, 5-7.
- Correia, L. M. (1997). *Alunos com necessidades educativas especiais em classes regulares*. Porto: Porto editora.
- Correia, L. M. (2013). *Inclusão e necessidades educativas especiais*. Guia para educadores e professores. Porto: Porto Editora.
- Creswell, J. W. (1998). *Qualitative inquire and research design. Choosing amont five traditions*. Thousand Oaks: Sage.
- Decreto-Lei nº. 3/2008, de 7 de janeiro.
- Decreto-Lei nº. 319/91, de 23 de agosto. *Regime Educativo Especial*.
- Decreto-Lei nº. 46/86, de 14 de outubro. *Lei de Bases do Sistema Educativo*.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (1998). Introduction: entering the field of qualitative research". In Denzin N. K. & Lincoln, Y. S. (eds.), *Collecting and interpreting qualitative materials*. Londres: Sage.
- Departamento Federal de Saúde (1984). *Educação e Bem-Estar dos E.U*. Brasília: DFE.
- DGIDC/DSEEASE (2008). *Educação especial - Manual de apoio à prática*. Lisboa: ME.
- Fachada, O. (1998). *Psicologia das relações interpessoais*. Lisboa: Edições Rumo, Lda.
- Festinger, L. (1950). Informal social communication. *Psychological Review*, 57, 217-282.
- Flick, U. (1998). *An introduction to qualitative research*. Londres: Sage.

- Flick, U. (2005). *Métodos qualitativos na investigação Científica*. Lisboa: Monitor – Projectos e Edições, Lda.
- Flowers, M. L., (1977). A laboratory test of some implications of Janis group-think hypothesis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 35, 888-896.
- French, J. R., & Raven, B. H. (1959). The bases of social power. In D. Cartwright (Ed.), *Studies in Social Power*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Gomes, A. D., Cardoso, L., & Carvalho, C. (2000). Discurso de liderança: o que faz sentido faz-se. *Psychologica*, 23, 7-36.
- Hackman, J. R. (1968). Effects of task characteristics on group products. *Journal of Experimental Social Psychology*, 4, 162-187.
- Hackman, J. R., & Morris, C. G. (1978). Group process and group effectiveness: a reappraisal. In L. Berkowitz (Ed.), *Group process*, Nova Iorque: Academic Press.
- Hackman, J.C., & Lawler, E. E. (1975). Employee reactions to job characteristics. *Journal of Applied Psychology Monograph*, 55, 259-286.
- Hackman, J.R., & Oldham, G. R. (1976). Motivation through the design of work: test of a theory, *Organizational Behavior and Human Performance*, 16, 250-279.
- Hackman, J.R., Brousseau, K. R., & Weis, J.A. (1976). The interaction of task design and group performance strategies in determining group effectiveness. *Organizational Behavior and Human Performance*, 16, 350-365.
- Hare, A. P. (1976). *Handbook of small group research*. Nova Iorque: The Free Press.
- Herward, W. L., & Orlanssky, M. D. (1998). *Exceptional children*. Columbus, Ohio: Merrill Publishing Co.
- Janis, I. L. (1972). *Victims of group-think: a Psychology study of foreign policy Decisions and Figures*. Boston: Houghton Mifflin.

- Janis, I. L., & Mann, L. (1977). *Decision making: a psychological analysis of conflict, choice and commitment*. Nova Iorque: Free Press.
- Jesuino, J. C. (1986). Influence of leadership process on group polarization. *European Journal of Social Psychology*, 16, 423-423.
- Jesuino, J. C. (1987). *Processos de liderança*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Jesuino, J. C. (1993). *Psicologia social*. Estrutura e processos de grupo: interações e fatores de eficácia. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Kipnis et al. (1976). Metamorphic effects of power. *Journal of Applied Psychology*, 61, 127-135.
- Kipnis, D. (1972). Does power corrupt? *Journal of Personality and Social Psychology*, 24, 33-41.
- Lafortune, L., & Pierre, L. (1996). *A afetividade e metacognição na sala de aula*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Lewin, K. (1944). *Dinâmica de grupo*. Lisboa: Instituto do Emprego e Formação Profissional.
- Lott, A.J., & Lott, B. E. (1965). Group cohesiveness as interpersonal attraction: a review of relationships with antecedent and consequent variables, *Psychological Bulletin*, 64, 259-303.
- McGrath, J. E. (1984). *Groups: interaction and performance*. Nova Jérsei: New Jersey: Prentice-Hall, Inc.
- Maisonneuve, J. (2004). *A dinâmica dos grupos*. Lisboa: Livros do Brasil.
- Moreno, J. L. (1934-1953) – *Who shall survive? A new approach to the problems of human interactions*, Washington, DC, Nervous and Mental Diseases Publishing CO (2ª. ed. Nova Iorque: Beacon House).
- Mucchielli, R. (1980). *O trabalho em equipa*. São Paulo: Martins Fontes.
- NETO, F., Barros, J., & Barros, A. (1991). Sentido de eficácia do Professor. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 25, 69-85.

- Nielsen, I. (1999). *Necessidades educativas especiais em sala de aula: um guia para professores*. Porto: Porto Editora.
- Organização Mundial de Saúde (2003). *Classificação Internacional da Funcionalidade, Incapacidade e Saúde*.
- Parreira, A. (1982). *Liderança de grupos e condução de reuniões*. Lisboa: Didática Editora.
- Pepitone, A., & Kleiner, R. (1957). The effects of threat and frustration on group cohesiveness. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 54, 192-199.
- Peters, S. (2007). Education for all? A historical analysis of international inclusive education policy and individuals with disabilities. *Journal of Disability Policy Studies*, 18, 98-108.
- Public Law 94-142, 1975, *The Education for All Handicapped Children Act*, Aprovada pelo Congresso dos E.U.A.
- Rego, A. (1998). *Liderança nas organizações: teoria e prática*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Ribeiro, J. L. (2010). *Metodologia de investigação em Psicologia e Saúde*. Porto: Legis Editora Livcptic.
- Rodrigues, D. (2007). *Investigação em educação inclusiva*. Cruz Quebrada: Fórum de Estudos de Educação Inclusiva.
- Rodrigues, D. (org.) (2002, 2003). *Perspectivas sobre a inclusão da educação social*. Porto: Porto Editora.
- Rosenberg, L. A. (1961). Group Size, prior experience and conformity. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 63, 436-437.
- Shaw, M. E. (1981). *Group dynamics: the psychology of small group Behavior*. Nova Iorque: McGraw Hill.
- Sprinthall, N. & Sprinthall, R. (1993). *Psicologia educacional*. Lisboa: Macgraw Hill de Portugal, Lda.

- Steiner, I. D. (1972). *Group process and productivity*. Nova Iorque: Academic Press.
- Steiner, I. D. (1982). Heuristic models of group-think. In H. Brandstatter, J.H. Davis & G. Stocker-Kreichhngner (eds.). *Group decision making*. Londres: Academic Press.
- Thibaut, J. W., & Kelly, H. H. (1959). *The social psychology of groups*. Nova Iorque: Wiley.
- UNESCO, (1994). *The Salamanca Statement and Framework for action in Special Educational Needs*. Paris: UNESCO/Ministry of education and Science (Spain).
- Vala, J., & Monteiro, M. B. (coord.) (1993). *Psicologia social*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Vygotsky, L. (1998). *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. S. Paulo: Martins Fontes.

ANEXOS

ANEXO I: GUIÃO DE ENTREVISTA

Esta entrevista insere-se no âmbito do projeto de Dissertação do Mestrado em Educação Especial da Universidade Portucalense, cujo tema é “O Trabalho de grupo nas classes regulares com alunos de necessidades educativas especiais”.

Esta entrevista tem como objectivo geral conhecer a opinião dos professores relativamente ao trabalho de grupo em sala de aula, como fator de inclusão.

A colaboração do entrevistado é fundamental para o desenvolvimento do nosso estudo.

A confidencialidade dos dados e anonimato da entrevista estão, à partida, garantidos.

Para o efeito, solicitamos a sua autorização para o uso de um nome fictício, bem como a áudio gravação desta entrevista.

Entrevistados: Professores do 2º e 3º Ciclos e Ensino Secundário, em classes regulares com alunos de NEE.

Designação dos blocos	Objectivo específicos	Formulário de questões	Observações
BLOCO A As necessidades educativas na Educação Especial vs. Ensino Inclusivo	Conceituar as NEE vs. ensino Inclusivo; Identificar os pontos de vista sobre o tipo de ensino misto vigente;	Que conceito faz das Necessidades Educativas Especiais (NEE)? Que perspectiva tem do ensino inclusivo? Concorda com o ensino misto (alunos com NEE no ensino regular? Porquê?).	
BLOCO B O trabalho de grupo como prática pedagógica	Conhecer conceção do grupo de trabalho como prática pedagógica; Identificar critério na formação dos grupos na classe regular com alunos de NEE;	Que conceito tem do grupo de trabalho em sala de aula? Como concebe o trabalho de grupo com alunos de NEE em classes regulares? Que critério utiliza na distribuição dos alunos para formar os grupos? Porquê? Em algum momento deparou com dificuldades para estruturar os grupos de trabalho? Quais, e como resolveu?	

<p>BLOCO C</p> <p>O trabalho de grupo como fator de inclusão</p>	<p>Identificar os fatores de promoção da inclusão nas classes regulares, através do trabalho de grupo;</p> <p>Avaliar o grau de afetividade entre os alunos;</p> <p>Perceber o tipo de impacto provocado pelos alunos de NEE nos ditos normais;</p>	<p>Até que ponto o trabalho de grupo com alunos de NEE inseridos nas classes regulares, pode promover a Inclusão? Em termos afetivos, como avalia o comportamento dos alunos do ensino regular comparativamente com os de NEE? Que impacto produz a presença de alunos com NEE numa classe regular? Qual dos dois tipos de alunos se apresentam mais motivados e interventivos?</p>	
<p>BLOCO D</p> <p>A avaliação num contexto de grupo</p>	<p>Conhecer as estratégias de avaliação de competências ao nível do grupo, e, dos respetivos elementos.</p>	<p>Que tipo de estratégia (s) utiliza para avaliar o trabalho de grupo em sala de aula? Faz referências individuais? Porquê? Em contexto de avaliação contínua, prefere a elaboração do trabalho de grupo, dentro, ou fora da sala de aula? Porquê? Como é que consegue fazer uma avaliação das competências individuais do grupo, a partir do trabalho de casa?</p>	
<p>BLOCO E</p> <p>A liderança de grupo em sala de aula</p>	<p>Identificar a existência de um ou mais líderes de NEE no seio do grupo em sala de aula;</p> <p>Conhecer a característica mais peculiar que conduz o líder de NEE à liderança do grupo;</p>	<p>Sendo a liderança uma competência inerente ao grupo de trabalho, durante os trabalhos de grupo em sala de aula, tem observado essa característica nos alunos com NEE, comparativamente com os ditos normais? Como? Entre a afetividade, a cognição, e a motivação, qual destas competências lhe parece mais importante, para escolher o líder do grupo? Porquê?</p>	

ANEXO II: QUESTIONÁRIO DE CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES

DADOS DEMOGRÁFICOS

Data da entrevista:

Local da entrevista:

Duração da entrevista:

Entrevistador:

Identificador do entrevistado:

Sexo do entrevistado:

Idade do entrevistado:

Habilitações literárias:

Profissão do entrevistado:

Trabalha na sua profissão desde:

Área profissional:

Ficha de registo (Flick, 1996): Informação sobre a entrevista e os entrevistados

ANEXO III: ENTREVISTAS A PROFESSORES DO 2 e 3º CICLOS E ENSINO SECUNDÁRIO, EM CLASSES REGULARES, DESIGNADOS COM OS SEGUINTE PSEUDÓNIMOS: (P1), (P2), (P3), (P4), (P5), (P6), (P7), (P8), (P9)

TRANSCRIÇÃO LITERAL DAS ENTREVISTAS

Entrevista com Professora (P1)

1 - AS NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAS VS. ENSINO INCLUSIVO

Que conceito faz das Necessidades Educativas Especiais (NEE)?

“Da minha vivência e experiência com os alunos, é algo que é preciso implementar na formação dos alunos quando eles têm dificuldades de aprendizagem devido a vários fatores...podem ser fatores já biológicos deles, podem ser fatores associados também a um âmbito mais geral.... o que implica que o padrão normal de ensino não é suficiente para que eles possam ter sucesso e então temos que fazer adaptações no sentido de eles poderem ter sucesso escolar e se sentirem motivados porque percebem que vão gradualmente atingindo pequenas metas... (...evoluindo no contexto escolar).”

Que perspectiva tem do ensino inclusivo?

“Eu tenho muitas dúvidas relativamente a isso... já tive alguns casos de alunos de educação especial ao longo dos anos em que lecionei e, não tenho bem a certeza se nalguns casos as vantagens são predominantes sobre as desvantagens... Isto na perspectiva do aluno, ganhos ou não ter quando está numa turma dita normal... com comportamentos normais. Se há casos em que eu acho que isso é bom porque os socializa eu acho, por exemplo num caso que tive recentemente de um aluno com asperger dentro de uma aula normal, mas acho que esse aluno teria maior ganho se complementarmente a esta inclusão dentro da sala, ele pudesse ser estimulado, que é uma coisa que nós não podemos fazer numa turma com vinte e oito alunos não temos hipóteses de individualizar como nós gostaríamos relativamente a esse aluno” (...de uma forma mais específica...). “Eles têm especificidades que se nós pegássemos nelas poderíamos evoluir mais o aluno” (... porque estamos a falar de uma classe regular...). “Neste caso, para além de eu achar que ele poderia estar inserido na turma, faria algo mais, fora, porque tenho a noção que ele poderia ir mais longe. E não foi tão longe porque eu não tive tempo, atendendo ao contexto de uma turma regular, não fui capaz, embora tivesse pensado numas ideias, mas depois não é possível porque temos os outros vinte e sete miúdos”. (...É um obstáculo para si...), “não é um obstáculo, a nossa reflexão leva-nos a pensar que poderíamos ter feito mais se tivesse-mos tido outro tipo de contexto” (... alguma frustração...), “exatamente... eu conversei o ano passado juntamente com outras colegas, com a diretora de turma no sentido de que eu podia ir mais longe, até porque eu tenho uma amiga que tem um filho com a mesma situação mas como a minha amiga é professora, foi-o puxando em

casa e neste momento ele está no terceiro ano da faculdade de engenharia do Porto. Neste miúdo que eu tenho a impressão que não o consegui levar ao máximo que ele podia dar na minha área em que estou a ensinar, exatamente porque o contexto não me permite depois focalizar-me mais nele porque tenho mais 27 alunos dentro da turma que precisam também que eu cuide deles e que os ajude a progredir e a evoluir. E portanto, às vezes, se calhar é um bocadinho um ligeiro conceito de frustração. Por isso é que eu tenho muitas dúvidas. No que diz respeito a inclusão dos alunos eu acho que cada caso é um caso, Vantagens e desvantagens nalguns casos predominam as vantagens sobre as desvantagens, noutros casos nem tanto, teria que haver uma complementação do tipo daquela que eu referi, ter algo de fora que eu pudesse... Porque eu acho que a situação é muito importante, em especial se a turma onde o miúdo cai também tem alunos que se adaptam a essa situação”.

Concorda com o ensino misto (alunos com NEE no ensino regular? Porquê?)

“Não lhe sei dizer um sim ou não, porque no processo de reflexão ainda não consegui concluir...nalguns casos dependendo do tipo de necessidade educativa que o aluno tem, pode nalguns casos ser vantajoso a inclusão, mas teria que ser muito bem analisado por equipas multidisciplinares que percebessem bem do assunto e que fizessem uma reflexão bem ponderada sobre a que caso especial daquele aluno e depois concluíssem, isso sim...,repare... nós somos professores temos alguma formação em psicologia nas nossas áreas finais mas precisamos de alguém que tenha outro tipo de formação que em conjunto multidisciplinarmente nos diga assim: neste caso é muito melhor, as vantagens são muito maiores se o aluno estiver inserido numa turma normal. Porque haverá casos, penso eu, que a estimulação do aluno para a sua evolução será melhor feita num outro tipo de contexto que não uma turma normal. Por isso eu não tenho uma resposta clara para dizer sim, estou de acordo ou não, não estou de acordo, porque eu acho que depende de cada situação, e precisaria de um trabalho multidisciplinar em várias vertentes, dependendo do tipo de necessidade especial que ele tenha”.

2 - O TRABALHO DE GRUPO COMO PRÁTICA PEDAGÓGICA

Que conceito tem do grupo de trabalho em sala de aula?

“O meu conceito foi variando ao longo dos vinte anos em que lecionei...isso tem a ver com a própria postura que os alunos têm vindo a adotar neste vinte e tal anos em que eu trabalho dentro da sala de aula, e a postura do trabalho individual e do trabalho de grupo muda muito, e mudou muito ao longo destes vinte anos. Se há uns anos atrás era possível sem grandes problemas de conflitos entre os alunos coloca-los a fazer trabalho de grupo, as relações eram cordatas, dependendo do tipo de grupo que temos, nalguns casos é possível fazer o trabalho de grupo e ele é rentável...conduz-se àquilo que nós pretendemos, eu com concordo com o trabalho de grupo no sentido em que o aluno aprende por ele próprio...eles estão a aprender com auxílio dos pares, e para mim, acho que

isso é bom, porque é uma aprendizagem feita de outra maneira e mais centrada no próprio aluno, se o grupo for como cada vez mais é hoje em dia – associa o trabalho de grupo a lazer e portanto as aprendizagens não são importantes, o comportamento entre eles são muito de um, relativamente, ou outro se questionarem ou a alguém que lidera o trabalho e os outros são assistentes, não funciona para os fins que nós prevemos, e portanto o trabalho de grupo em si tem um bom fundamento, eu gostaria de utilizar mais vezes, tenho vindo a utilizar menos vezes atendendo à resposta que os alunos atualmente neste contexto novo da sociedade dão ao trabalho de grupo”.

Como concebe o trabalho de grupo com alunos de NEE em classes regulares?

“Na Educação, onde lidamos com crianças ou jovens em que cada um tem as suas especificidades, não me parece que haja respostas sim ou não...o contexto é muito importante”, (... Há sempre essa relatividade...), “sim... por exemplo, num caso que tive de um aluno com NEE, a turma onde estava inserido e o tipo de aluno que ele era, o trabalho de grupo também funcionava bem com ele porque os colegas eram muito inclusivos e davam-lhe oportunidade de aplicar as capacidades dele, valorizavam e corrigiam para o trabalho de conjunto, davam-lhe tempo a ele interferir nos trabalhos que estavam a ser feitos em grupo.”

Que critério utiliza na distribuição dos alunos para formar os grupos?

“Depende, já utilizei de diferentes métodos dependendo...se o trabalho é no início do ano e não conheço a turma aplico mais o critério aleatório porque não sei como é que as coisas vão funcionar, logo, reservo-me ao direito de fazer de fazer alterações nos elementos do grupo porque o objectivo é a progressão, eles trabalharem, e portanto para já fica assim...às vezes até os deixo escolher para lhes dar responsabilização; explico-lhes claramente que um trabalho de grupo é para trabalhar, não é um grupo que se vai encontrar para fazer uma atividade de lazer, e nessa perspectiva, que escolham entre si os elementos com quem melhor trabalhariam, não é brincarem, etc..., dou-lhes essa autonomia aos elementos do grupo porque o objectivo é a progressão, eles trabalharem, às vezes até os deixo escolher –, uma questão de responsabilização! “Reservo-me ao direito e digo-lhes, depois de fazer as alterações que acho necessárias no sentido de, o grupo é de trabalho, é de trabalho de grupo não é lazer de grupo, utilizo portanto essa forma aleatória. Noutras turmas depois de eu ter feito uma primeira abordagem faço o arranjo dos grupos de quando em vez. Faço sempre com o objectivo final que é pôr o grupo a trabalhar e auxiliarem-se uns aos outros, E às vezes utilizo o critério do tipo: ponho alunos que têm mais facilidade de aprendizagem com alunos que têm menos que facilidade, de uma forma inclusiva os de maior facilidade darem uma ajuda aos de menor facilidade e até digo aos de maior facilidade: estás a ver, tu sabes mais do que ele podes ajudar, vai ser bom porque o colega, e souberes explicar também ficas a conhecer melhor os assuntos e aproprias-te melhor dos conhecimentos. E, portanto, vou fazendo adaptações, aquilo que eles me vão dando serve para eu adaptar melhor os grupos”.

Em algum momento deparou com dificuldades para estruturar os grupos de trabalho? Quais e como resolveu?

Algumas dificuldades são do tipo relacional, porque normalmente quando são miúdos mais novos - sétimo ano, etc.: “ah, eu é que sei, então tu não sabes...”; querem tomar o protagonismo, e portanto tem que ser feito ali um porta-voz e às vezes é difícil...” ah, mas tu ou não”; é que eles não trabalham em função de -, vamos ver qual de nós tem mais apetência para isto ou para aquilo... normalmente pensam um bocadinho de forma individualista, e à medida que evoluem no processo começam a ter mais a noção do grupo e a trabalhar para o bem do grupo e não para o bem individual, porque normalmente ah eu é que fiz, os outros não fizeram, sobretudo quando são trabalhos de grupo em contexto fora de sala de aula Se é para ser feito no exterior e depois fazem uma apresentação sobre um assunto ou sobre um tema, e portanto há sempre alguém vem dizer: mas eu fiz, fulano e sicrano só assinaram. Raramente faço hoje em dia este tipo de trabalho de grupo que tem de ser feito exteriormente da sala de aula, porque cada vez mais se verifica que há um ou dois elementos, que a gente depois acaba sempre por saber quem são - que trabalham, e os outros não.

3 - O TRABALHO DE GRUPO COMO FACTOR DE INCLUSÃO

Até que ponto o trabalho de grupo com alunos de NEE inseridos nas classes regulares, pode promover a Inclusão?

O trabalho de grupo pode ser vantajoso para os alunos com necessidade educativas especiais mas, dependendo de vários fatores, do tipo de necessidade educativa que esse aluno tem, por exemplo: nós temos um aluno com um problema grave a nível cognitivo, no trabalho de grupo não consegue intervir, o trabalho de grupo não se adequa minimamente, não há uma resposta clara porque o aluno com NEE tem que ser bem analisado...quais são as melhores estratégias para que esse aluno com aquelas necessidades educativas específicas possa evoluir, e portanto nuns casos eu concordo que é: numa turma regular inclusivamente esse aluno vai ganhando competências de socialização como é o caso dos Aspergeres, o trabalho de grupo aí, é uma mais-valia, mas outros alunos como eu tenho problemas a nível cerebrais, o trabalho de grupo quanto a mim não faz sentido. E pode ser penalizante, quer para o aluno de NEE, quer para os restantes intervenientes...eu acho que não podemos descontextualizar isso, o aluno NEE é avaliado num contexto de sala de aula mas os outros alunos também sofrem influências da existência daquele aluno, e portanto a gente não pode desvalorizar que tipo de efeito é que vai ter na restante turma do ensino regular.

Em termos afetivos, como avalia o comportamento dos alunos do ensino regular comparativamente com os de NEE?

Eu tenho um bom exemplo: o que se pretende não é uma relação de afetividade de compaixão, a compaixão pode ser degradante mas de aceitação adequada...os alunos fizeram-lhe uma adequação adequada, inseriram nas brincadeiras do recreio, (que eu vi), inseriram na turma...por exemplo riu de

algumas malandrices entre eles – o que é normal -, normalizaram a relação dele com eles; os outros aprenderam a lidar com a diferença, e o miúdo sente-se bem que até diz “esta é a melhor escola do mundo”. Como lhe digo, há montes de fatores latentes: por princípio, a introdução de alunos de NEE em turnos regulares, por princípio devia ser uma boa medida, mas não pode ser analisada assim em termos genéricos. São casos muito especiais os alunos de NEE e, portanto, merece por parte de uma equipa multidisciplinar uma boa avaliação para ponderar se esses alunos e a turma onde vão ser inseridos todos vão ter ganhos.

Que impacto produz a presença de alunos com NEE numa classe regular?

Olhe que eu não sei se sou capaz de lhe responder- acho que não fui capaz de avaliar ao longo desta relação em que estive.

Qual dos dois tipos de alunos se apresentam mais motivados e interventivos?

No caso do aluno do ensino especial que eu tive a particularidade – não era de se socializar com facilidade, nós, os professores estimulávamo-lo para que ele participasse, mas, depende do tipo de necessidade que ele tem: já tivemos alunos invisuais e foram sempre muito bem absorvidos nas turmas regulares...eu acho que é uma necessidade educativa especial, digamos que, em que o impacto é positivo para ambos – eu acho! Por isso é que eu lhe digo: o tipo de necessidade educativa é muito condicionante das respostas que eu lhe possa dar.

4 - A AVALIAÇÃO NUM CONTEXTO DE GRUPO

Que tipo de estratégia (s) utiliza para avaliar o trabalho de grupo em sala de aula?

Eu tento avaliar... o produto final é algo que é do grupo...a avaliação vai ser imputada ao grupo, mas, eu tenho necessidade fazer uma avaliação dos indivíduos dentro do grupo, “...Porquê?”, há uns anos atrás eles trabalhavam igualmente para o grupo e agora há uma assimetria brutal: há elementos que trabalham para o grupo e outros não, são puros assistentes, e daí temos necessidade em termos de produto final, nós podemos ter uma apresentação sobre um assunto, um tema, e a apresentação, e é claro, nos trabalhos de grupo - , todos os elementos têm de intervir. Às vezes até peço: “tu, entregas-me há mão, por escrito”, isto nos trabalhos feitos fora da sala de aula. Em aula há o grupo em si, a articulação que os alunos fazem uns relativamente aos outros...se estão a ajudar.

Faz referências individuais? Porquê?

Tento perceber em cada grupo como é que cada um intervém, se tem uma atitude construtiva ou destrutiva para o colega do lado, disse uma coisa fora do contexto, e é dessa avaliação que faço individualmente que faço os reajustes nos grupos,

quando acho que os grupos não estão a funcionar; uso a estratégia de pôr dois alunos melhores com menos bons, ou faço grupos com os alunos que detetei que são espectadores no grupo...que estão à espera do que os outros façam – então, têm de trabalhar, pois têm de apresentar qualquer coisa.

Em contexto de avaliação contínua, prefere a elaboração do trabalho de grupo, dentro, ou fora da sala de aula? Porquê?

Dentro da sala de aula pela razão que já lhe expliquei, fora da sala de aula, nós tentamos minimizar a falta de investimento do elemento individual para o grupo e...o plágio, que são as cópias diretas da internet dos trabalhos de grupo e que nós às vezes até pedimos para ser à mão e pedimos uma apresentação final no sentido de vermos o grau de envolvimento de todos os elementos. Mas, entretanto, já nos apercebemos - eu falo por mim -, mas os colegas também já se aperceberam: há, às vezes um elemento que faz efetivamente o trabalho de grupo, digamos o duro do trabalho de grupo, e depois passa umas folhinhas para o elemento X, Y e Z do grupo lerem as folhinhas e terem a apresentação oral na apresentação...isso para mim não é efetivamente um trabalho de grupo. Daí os trabalhos de grupo feitos fora do âmbito de escola, fazemos mais trabalhos de pesquisas individuais e não de grupo: eu fujo um bocadinho a isso, a fazer faço na sala de aula, vou vendo o que se passa lá dentro e portanto, é me mais fácil para mim intervir e fazer uma avaliação mais de acordo com aquilo que se está a passar para cada grupo e para cada elemento do grupo.

Como é que consegue fazer uma avaliação das competências individuais do grupo, a partir do trabalho de casa?

Tal como lhe disse anteriormente – eu fujo um bocadinho a isso, prefiro a sala de aula, vou vendo o que se passa lá dentro e portanto é me mais fácil para mim intervir e fazer uma avaliação mais de acordo com aquilo que se está a passar para cada grupo e para cada elemento do grupo -, e pela experiência que tenho, vai-me desculpar, mas estas coisas estão perfeitamente interligadas, nós quando tomamos uma decisão, se fazemos trabalho de grupo, se não fazemos, de que forma fazemos, todas estas ideias concorrem para a mesma decisão. Tem a ver com a vivência são muitos anos de ensino, se tivesse estas questões e fosse uma garota que tivesse começado a dar aulas praí há cinco anos, se calhar não teria a mesma perspetiva. O contexto e o tipo de público-alvo que vamos tendo, que varia muito, é que nos obriga a adaptar, para podermos ter sucesso.

5 - A LIDERANÇA DE GRUPO EM SALA DE AULA

Sendo a liderança uma competência inerente ao grupo de trabalho, durante os trabalhos de grupo em sala de aula, tem observado essa característica nos alunos com NEE, comparativamente com os ditos normais? Como?).

Não, nos alunos que me passaram pela mão nunca tive alunos com essa característica de liderança.

Entre a afetividade, a cognição, e a motivação, qual destas competências, lhe parece a mais importante, para escolher? Porquê?

Depende do nível etário dos alunos. Se for para os mais novos, é mais importante que o líder do grupo tenha uma boa relação de afetividade com todos eles; se for para alunos do nível Secundário, é mais importante aquele que saiba mais cognitivamente. Ou seja, até ao 9º ano é mais importante que o líder seja uma pessoa com que eles em termos de relação de afetividade estejam mais sintonizados, melhor do que o que sabe muito; a nível do Secundário, em termos daquilo que observo, passa a ter uma preponderância – se calhar maior – o aluno que cognitivamente seja melhor, tem mais interesse porque sabe mais, e já estão mais motivados para fazer os trabalhos de grupo, ou melhor, estão melhor motivados porque sabem o ganho que têm se partilharem as estratégias de aprendizagem, cognições, e portanto eu penso que será isto. No 10º ano, 11º e 12º não há uma diferença muito grande, todos concorrem para os três fatores na eleição do líder, todos são importantes, especialmente com preponderância para o cognitivo (aquele que sabe mais), enquanto no básico é mais importante: “...eu gosto de ti...és mais meu amigo, e portanto deves ser tu o líder...”, portanto, é diferente. Lá para cima já têm uma maturidade diferente, já conseguem perceber que tem que haver mais competências a concorrer para uma liderança, eles percebem que tem que haver mais competências a concorrer para o objectivo que é o trabalho de grupo.

1 - AS NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS VS. ENSINO INCLUSIVO

Que conceito faz das Necessidades Educativas Especiais (NEE)?

O próprio nome acaba por explicar...são miúdos que por alguma razão física ou psicológica acabam por ter uma necessidade especial, uma atenção da nossa parte que de alguma forma se coaduna com ser especial, ser diferente, ser mais dirigido, mais definido em termos de estratégias, mais definidos, por vezes até, em termos de currículo, digamos assim: passa a ser mais o indivíduo e menos a massa que às vezes temos dentro da turma. Atendemos aos outros todos, mas estes, pela sua exceção, acabam por ser mais particulares.

Que perspetiva tem do ensino inclusivo?

O ensino inclusivo pode ser vantajoso quando se rodeia de todo um quadro que permite responder a essas necessidades educativas. Infelizmente em muitas das situações essa inclusividade torna-se exclusiva, é tão inclusivo, tão inclusivo, que acabamos por excluir alguns alunos porque não dispomos de recursos próprios para essa inclusão, acaba por funcionar ao contrário.

Concorda com o ensino misto (alunos com NEE no ensino regular? Porquê?).

Sim, concordo, dependendo do quadro de necessidades educativas especiais, que se calhar o quadro é tão excepcional que não digo que não seja possível integrar esses alunos na turma e trabalhar com eles, mas, é preciso um conjunto de recursos e de técnicos que as escolas não dispõem na atualidade, e acho mesmo que acaba por ser uma exclusão – é uma falsa inclusão estarmos a dizer que esses meninos estão numa escola inclusiva, quando não estão.

2 - O TRABALHO DE GRUPO COMO PRÁTICA PEDAGÓGICA

Que conceito tem do grupo de trabalho em sala de aula?

O trabalho de grupo normalmente tem que ter uma orientação e objectivo e os papéis definidos; muitas vezes exigem da nossa parte um conhecimento dos alunos mais profundo, porque eu tenho que saber – quando faço os grupos – como é que aquele grupo irá funcionar logo à partida, porque quando se faz trabalho de grupo, gera confusão e os miúdos perdem-se a meio se não forem bem orientados. Acho que sim... o trabalho de grupo é saudável, é produtivo, do ponto de vista dos alunos é positivo já que os alunos acabam por trocar ideias por se respeitar, respeitar o grupo turma, uma vez que há mais interação. De uma maneira geral acho que funciona e acho que é positivo. Da nossa parte muitas vezes exige mais tempo que por vezes não temos, exige uma atenção mais particular, e portanto, por vezes não temos esse tempo para dedicar a cada

grupo; por vezes, uma aula de cinquenta minutos não chega para o trabalho que pretendemos desenvolver quando temos cinco ou seis grupos de trabalho. Nem sempre é exequível.

Como concebe o trabalho de grupo com alunos de NEE em classes regulares?

Como quando eu disse no início, depende do tipo de necessidade educativa especial, quando temos miúdos cujo problema não é cognitivo, ou não é um problema cognitivo profundo, não há problema, se temos um problema físico, não há problema nenhum. Muito complicado é como uma menina que eu tenho este ano com um quadro cognitivo de prazo e está integrada numa turma do décimo ano, e é uma falsidade – a menina tem uma idade cognitiva correspondente aos seis anos/sete e está num décimo ano. Isto é uma falsificação, não sei se posso dizer assim porque ela não está na turma de facto, ela está uma data de intervenções paralelas com mais ou menos recursos que nós temos, porque nós não temos recursos, é uma das primeiras que nos aparece nesta situação, e portanto, na educação física ela não sabe andar em linha, não salta só num pezinho, portanto, eu pergunto que ensino inclusivo é este? Este é um tipo de ensino que exclui: nós não estamos preparados para este tipo de aluna e portanto recebemo-la ela está inserida na nossa área geográfico da Escola, temos que a receber, não ponho em causa, ponho em causa todos os recursos que precisávamos para a integrar e toda a envolvência, que não funciona – deixe-me só dizer -, e nós, eu considero: somos uma escola excepcional, porque temos uma Assistente Social, uma Educadora Social, um Psicólogo, uma Educadora de ensino Especial, só que não chegamos para todos. Precisávamos de uma assistência muito mais individualizada.

Que critério utiliza na distribuição dos alunos para formar os grupos?

Sim, sim, sim...depende do objectivo do trabalho, por vezes – até pelo tempo, o grupo é aleatório, do ponto de vista que o critério é olhar para trás, vamos juntar quatro, e por vezes chega-me isso: se são coisa rápidas, troca de ideias, confronto de situações, confronto de posições; se é um trabalho de grupo mais prolongado com um objectivo mais profundo, aí tenho o cuidado que os grupos sejam heterogéneos. Por exemplo, nós fazemos muito trabalho de campo, mais no Básico, e quando fazemos trabalho de campo temos o cuidado de distribuir papéis, e, aí o grupo é heterogéneo do ponto de vista que eu conheço cada aluno e do que cada aluno é capaz de fazer: um é responsável por registar os dados, outro é responsável por levar e trazer o equipamento-termómetro, escala de Ph-, vai e vem, um deles é capaz de ser responsável pelas fotografias... Portanto, temos ali papéis que atribuímos aos miúdos e até têm um nome: um é o secretário, outro é o coordenador... numa visita seguinte por vezes troca o grupo e trocamos os papéis – aquele que era líder passa a ser o responsável técnico, é o responsável pelo equipamento. Mas isto também é o tempo...que cada vez temos menos, porque as visitas, as saídas são feitas em período pós laboral nosso, porque implica uma tarde inteira e os colegas têm matérias a cumprir... ai não vás porque eu tenho teste, tenho exame nacional e portanto acabamos por ir em horário pós laboral nosso e dos alunos, e às vezes deparamos com situações

caricatas que são dos próprios pais... porque nós vamos por exemplo muitas vezes à praia e os pais às vezes complicam: porque o mar isto...porque a areia...porque atravessar a estrada, porque não sei que mais...e levantam-nos tantos problemas que nos criam insegurança, e, isso é contraproducente para o trabalho do docente.

Em algum momento deparou com dificuldades para estruturar os grupos de trabalho? Quais e como resolveu?

*Há indisciplina, e sempre que há trabalho de grupo é mais comum pelas razões que disse anteriormente que as turmas são grandes, pela gestão de tempo, porque acabo por exigir que eles façam num tempo mais curto do que aquele que seria expectável, porque nós temos prazos e limites, coisas a cumprir, às vezes sinto que eles estão mais imaturos e precisam de mais tempo para aquele trabalho, só que nós estamos limitados pelo programa...isso estamos muito, cada vez sentimos mais isso! Apesar de nós não termos exame nacional no ensino básico, no ensino secundário temos muitos! Também é um bocadinho assim: nós conhecendo os alunos, às vezes o trabalho de grupo já não é proposto, porque já sei que daquela parte... "**conhece os alunos...**" portanto, quando proponho é para ter sucesso, só se me surpreenderem muito?!*

3 - O TRABALHO DE GRUPO COMO FACTOR DE INCLUSÃO

Até que ponto o trabalho de grupo com alunos de NEE inseridos nas classes regulares, pode promover a Inclusão?

Excluindo os meninos com défice cognitivo, se estamos a falar de meninos cuja problemática é física, não os vejo como diferentes, mesmo na turma não há muito esse estigma, da minha experiência, este ano tenho uma menina que tem problemas físicos, já tive em anos anteriores...Posso-lhe dizer que é lógico ser inclusivo porque eles ao confrontarem-se com a situação e com a criança, percebem que não há diferenças a própria criança vê-se como um igual aos outros e portanto acaba por levantar a sua própria autoestima, a sua autoimagem melhora. Por aí posso dizer-lhe que é vantajoso. As crianças quando chegam ao ensino secundário esses miúdos já estão completamente incluídos e vêm com a turma e, portanto, não são vistos como diferentes a esse nível. É mais um no grupo, e aí a inclusão está concluída, está feita, está presente.

Em termos afetivos, como avalia o comportamento dos alunos do ensino regular comparativamente com os de NEE?

São atenciosos com o colega, há um carinho mais especial, normalmente uma atenção, dependendo das situações também, normalmente são recetivos e são até mais tolerantes com a pessoa, os miúdos são mais tolerantes com aquele aluno, relativamente aos outros.

Que impacto produz a presença de alunos com NEE numa classe regular?

Impacto, tem que ter.

Qual dos dois tipos de alunos se apresentam mais motivados e interventivos?

Varia um bocadinho com a personalidade, eu também não tenho assim tantos do ensino especial que permita ter uma amostragem significativa "...ainda no seguimento do impacto..." exato, têm passado por mim, são alunos empenhados, com muita força interior e com vontade de vencer as contrariedades, com muita força interior, são meninos onde se nota muito isso (estou a lembrar-me de um que agora está na faculdade, por exemplo), são meninos muito trabalhadores, muito empenhados com vontade de vencer de uma maneira geral. Nunca posso meter numa análise comparativa porque de um lado tenho vinte e quatro e do outro tenho um, portanto esse um já é uma exceção, Portanto, é lógico que nos outros vinte e quatro eu tenha alunos muito motivados e com muita capacidade e este é exceção, que também muitas vezes quando chegam ao ensino secundário, digamos que, já são aqueles que já foram selecionados, acho eu.

4 - A AVALIAÇÃO NUM CONTEXTO DE GRUPO

Que tipo de estratégia (s) utiliza para avaliar o trabalho de grupo em sala de aula?

Depende do trabalho, há várias formas de trabalhar; portanto, se o resultado é uma apresentação, por exemplo, acabo por avaliar também a apresentação a participação individual. Se o resultado é um trabalho escrito que eles acabam por desenvolver em aula, eu, quando vou ao grupo acabo por perceber quem trabalha de uma maneira e quem trabalha de outra, mas, depois no trabalho escrito é mais difícil perceber o papel de cada um naquele trabalho; se há uns que são mais expressivos outros são menos, embora depois os conheça e saiba, quem é que naquele grupo acabou por ter o papel A ou o papel B, mas é mais difícil e portanto, não faço esse tipo de distinção.

Faz referências individuais? Como?

A avaliação é sempre o trabalho de grupo final. Se bem que a pessoa conhecendo o aluno, sabe que o trabalho teve a participação A daquele aluno e participação B do outro, e é difícil às vezes diferenciar isso, e portanto por uma questão de justiça a diferenciação é pela positiva sempre, o rendimento máximo acaba apesar de tudo por contemplar aqueles que eu apesar de tudo, acho que não trabalharam para isso.

Em contexto de avaliação contínua, prefere a elaboração do trabalho de grupo, dentro, ou fora da sala de aula? Porquê?).

Sempre em sala de aula. Pelas diferenças socioeconómicas e socioculturais das famílias valorizo muito pouco o trabalho em casa, trabalho esse que não tenha grande dificuldade, se for um trabalho muito difícil ou muito desafiador garanto que o aluno vai pegar nele, porque às vezes faço coisas que são curiosas, mas de qualquer forma é sempre uma valorização muito pequena; mesmo nos nossos critérios específicos de avaliação o trabalho em casa no contexto que eu já disse, tem uma valorização ou ponderação muito baixa.

Como é que consegue fazer uma avaliação das competências individuais do grupo, a partir do trabalho de casa?

*Na aula cada aluno está presente e individualmente e precisa de trabalhar, em casa temos os centros de estudo, alguns têm pais licenciados, outros não têm, alguns têm os pais licenciados que ajudam, e outros licenciados que não ajudam; uns têm tecnologias que os outros não dispõem, "... **Fico com a ideia que prefere o trabalho de grupo em sala de aula...**", até por uma questão de equidade.*

5 - A LIDERANÇA DE GRUPO EM SALA DE AULA

Sendo a liderança uma competência inerente ao grupo de trabalho, durante os trabalhos de grupo em sala de aula, tem observado essa característica nos alunos com NEE, comparativamente com os ditos normais? Como?

Até agora nunca tive assim nenhum miúdo de necessidades educativas especiais que se assumisse como líder, mas também é como eu lhe digo: a amostragem é muito pequena, não dá para eu tirar conclusões... tem a ver depois com a personalidade de cada um.

Entre a afetividade, a cognição, e a motivação, qual destas competências lhe parece mais importante, para escolher o líder do grupo? Porquê?

A afetividade...é...porque mesmo às vezes do ponto de vista da aprendizagem professor/aluno, é a afetividade que muitas vezes funciona “(...em detrimento das outras competências, ainda que todas elas sejam importantes...)”, sim, e o ponto de partida e o ponto de chegada é sempre distanciado exatamente em função da cognição e de tudo o resto, mas o arranque é a afetividade, é a interação que desse ponto de vista eu escolheria de certeza absoluta, porque é o que permite ligar, o acreditar, o ouvir...penso que é.

1 - AS NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS VS. ENSINO INCLUSIVO

Que conceito faz das Necessidades Educativas Especiais (NEE)?

Há muitas crianças que não conseguem fazer uma educação normal e têm necessidades acrescidas para que a aprendizagem se faça. Há vários tipos de deficiências e, portanto, terão que ter um ensino adaptado, e para ter um ensino adequado terão que ter também docentes que ajudem nesse tipo de trabalho e integração.

Que perspectiva tem do ensino inclusivo? Concorda com o ensino misto? (alunos com NEE no ensino regular? Porquê?).

Concordo, desde o Jardim de Infância (JI) até aos grandes, concordo a 100%. Agora a integração tem que ser muito bem pensada, as coisas ou são bem-feitas ou começa a haver sacrifício ou para a parte dos alunos que não têm problemáticas ou então para os alunos que têm problemáticas. Acreditamos que a inclusão é sempre e será uma mais-valia.

Como vantagem a parte da socialização, todos nós somos diferentes e quanto mais convivemos uns com os outros, mais nos conhecemos e adaptamos a todos e mais evoluímos. De maneira que isso é sempre uma mais-valia.

As desvantagens... todo este trabalho tem que ser muito bem pensado, estruturado, para os alunos que não sabem falar, têm um défice cognitivo muito grande não se sentirão muito bem em determinado tipo de disciplinas, naquelas áreas mais abstratas o aluno pode sentir-se mal mesmo levando um trabalho individual ou tenha um adequado ao menino... se trabalhar individualmente numa sala de aula é muito complicado, sente-se marginalizado, sente-se muito sozinho, tem que haver um grande apoio e uma grande estruturação do trabalho porque senão é a turma toda a seguir os passos do professor e o menino a fazer um trabalho individual.

2 - O TRABALHO DE GRUPO COMO PRÁTICA PEDAGÓGICA

Que conceito tem do grupo de trabalho em sala de aula? Como concebe o trabalho de grupo com alunos de NEE em classes regulares?

É bom, por exemplo, a turma até estar dividida em grupinhos e o aluno ser incluído num trabalho de grupo. O aluno vai participar da maneira que pode, como pode e como sabe, e vai ser ajudado e acompanhado pelos amigos, os próprios amigos ajudam a desenvolver as capacidades, as aptidões do próprio aluno. Em relação ao grupo-turma pode ajudar, se for um grande grupo, pode ajudar muito o

colega ou a passar sumários ou ajudar que a criança perceçione melhor a matéria. Ajudar a adequar comportamentos dos alunos.

Que critério utiliza na distribuição dos alunos para formar os grupos? Porquê?

Às vezes, aleatoriamente, eles são capazes até de se agrupar, pelas suas aptidões, pelos seus interesses, e às vezes também é bom. Por outro lado, também é bom nós sabermos as aptidões de cada um e quando queremos fazer determinado tipo de trabalhos nós ajudamos a separar os grupos de trabalho com uma orientação nossa, eles desenvolvem trabalhos podendo assim ir muito mais além.

Em algum momento deparou com dificuldades para estruturar os grupos de trabalho? Quais, e como resolveu?

Não porque os nossos alunos que são integrados, nós trabalhamos em parceria com o professor titular de turma ou de disciplina que são quem conhece melhor o grande grupo-turma ou disciplina, e conhecem o perfil de cada um. Antes de iniciar o ano letivo passamos as informações dos nossos alunos ao diretor de turma que faz passar por e-mail as informações a todos os docentes, de maneira a que quando eles são integrados nas turmas os professores já sabem com o que podem contar dos nossos alunos.

3 - O TRABALHO DE GRUPO COMO FACTOR DE INCLUSÃO

Até que ponto o trabalho de grupo com alunos com NEE inseridos nas classes regulares, pode promover a Inclusão?

Para já, porque os nossos alunos pertencem à sociedade, são sociedade e o que nós queremos é que eles tenham o seu lugar de direito, são cidadãos e portanto tenham tudo aquilo a que têm direito. Lucram eles e toda a nossa sociedade porque nos habituamos a viver e a trabalhar em grupo, e a perceber que todos nós somos iguais, e o trabalhar em grupo só nos engrandece como seres humanos. Isto também ajuda a que os nossos alunos desenvolvam muito mais competências do que há uns anos quando estavam em casa, fechados.

Claro que depende de cada deficiência e grau. Por exemplo uma menina com os 15, 16 anos, já gosta de falar dos namorados, já tem determinadas conversas que podem não interessar muito aos meninos com essa mesma idade, mas com problemáticas a nível cognitivo. Às vezes nota-se por um lado que os nossos (NEE), por mais que queiram, não conseguem acompanhar o interesse dos outros meninos. Mas de uma forma geral, o trabalho de grupo é ótimo para promover a inclusão.

Desvantagens eu não vejo. Vantagens são todas... é o controlo de comportamento, a socialização, o dar-lhes modelos comportamentais, os limites, porque às vezes eles não se portam muito bem, mas se os amigos estão ao lado os pares, controlarem um bocadinho estes comportamentos desajustados eles automaticamente para serem aceites acabam por melhorara toda a sua forma comportamental, o que é muito bom. Os próprios pais destes meninos, sentem que realmente eles não são tão diferentes dos outros, e tudo circula muito melhor.

Em termos afetivos, como avalia o comportamento dos alunos do ensino regular comparativamente com os de NEE?

São muito protetores.

Que impacto produz a presença de alunos com NEE numa classe regular?

Tem impacto... depende do tipo de aluno... o impacto é a nível positivo. Temos que ver que estes meninos hoje em dia já estão muito habituados a lidar com meninos de NEE. Desde o JI o impacto é positivo, é normal... aceitam com normalidade porque na realidade já estão com eles desde o JI na mesma turma. Eles já são conhecidos de longos anos, são mesmo amigos.

Qual dos dois tipos se apresentam mais motivados e interventivos?

Interventivos, em termos de matéria, dependem dos temas que estão a ser discutidos. Eu tenho alunos muito interventivos, demais às vezes (rs). À medida que vão andando do segundo para o terceiro ciclo, as matérias vão sendo mais complexas... depende do tipo de problemática... a maior parte estão dentro do grupo-turma... há só uma pequena faixa que, devido às graves limitações cognitivas que têm, não poderão estra tanto tempo dentro de uma sala de aula. Todos os outros alunos, é normal estarem dentro de uma sala de aula.

Os alunos com NEE são, talvez, um bocadinho menos interventivos que os outros alunos, porque são crianças que têm mais dificuldades de aprendizagem... e têm que ter uma motivação acrescida e isso vem tanto através do professor como dos amiguinhos da turma para os ajudar a intervir mais, porque senão, para não demonstrarem as suas próprias dificuldades e handicaps se tornam mais reservados. Ou então, se entram em stress, porque estão cansados, não aguentam estar tanto tempo dentro da sala, podem ter problemas comportamentais. Tem que ser tudo muito bem gerido pela parte do professor.

4 - A AVALIAÇÃO NUM CONTEXTO DE GRUPO

Que tipo de estratégia (s) utiliza para avaliar o trabalho de grupo em sala de aula? Faz referências individuais? Como?

Quando nós avaliamos um trabalho de grupo, há um grande trabalho de articulação com os professores da turma, em reuniões trimestrais como intercalares, nós se há um problema através de e-mail nós contactamos de imediato uns com os outros e tentamos solucionar determinado tipo de problemas que podem até surgir dentro da turma. Se há um problema comportamental com um aluno, por exemplo se ele fez muito barulho, ou atirou livros para o chão, nós tentamos de imediato interferir naquele comportamento e tentar chamar o aluno a razão e modificar comportamentos. É um trabalho contínuo, até porque nós estamos a trabalhar no próprio local de trabalho onde o menino está a ter aulas. Também há colegas que conseguem fazer apoios dentro de sala de aulas. Temos também assessores dentro de sala de aula que também dão um bocadinho de apoio aos nossos alunos.

É um trabalho de articulação com professor da disciplina, nós e se houver necessidade de articulação com a família e com o psicólogo do agrupamento. A nível individual não faço referências. O que nós poderemos, é o professor dizer assim “Este aluno da turma trabalha melhor com o menino X...” e isto acontece quando reunimos.

Não fazemos referências individuais... nós não podemos estar a prejudicar o menino que está ao lado, no seu momento de aprendizagem para estar a fazer um apoio contínuo ao outro menino. Uma coisa é ajudar, outra coisa... perante um problema que pode surgir com o aluno nós podemos propor “Olha e se tu fizesses isto aqui? Podes ajudar aqui este aluno...ou... Quem quer ajudar?”. Agora, responsabilizar algum, com limites, porque nós não podemos prejudicar o outro menino por causa do menino com NEE. Eles até gostam de ser ajudados, já estão habituados.

Em contexto de avaliação contínua, prefere a elaboração do trabalho de grupo, dentro, ou fora da sala de aula? Porquê?

Há meninos que conseguem fazer um trabalho de grupo dentro de sala de aulas... depende... se há um trabalho de grupo em que a turma está a fazer um trabalho de grupo e o executa dentro de sala de aulas, se a orientação que o professor dá é só para sala de aulas, pois esse aluno irá fazer dentro de sala de aulas, não quer dizer que o próprio grupo não se organize de maneira de fazer determinada parte do trabalho de grupo em casa. Para saber realmente o que o aluno consegue fazer, os nossos, essencialmente eles até têm que fazer num ambiente muito mais tranquilo e recatado, tem que haver uma certa orientação para execução do trabalho. Os meus alunos são dos casos mais graves em termos cognitivos, não são daqueles meninos das adequações. Esses meninos muitas vezes vão fazer na minha sala, nós temos vários computadores ligados à internet, e o que fazem muitas vezes é dentro da minha sala com um certo apoio, não quer dizer contudo que eles não façam trabalhos em casa, porque os fazem.

Como é que consegue fazer uma avaliação das competências individuais do grupo, a partir do trabalho de casa?

A nível individual, se ele conseguiu fazer aquilo que lhe cabia fazer, pois isso aí é comunicado ao professor da disciplina e depois a avaliação do aluno daquele dito momento é feita pelos dois professores. Mesmo testes e tudo, em termos de programa educativo individual, isso é uma das alíneas que poderá estar contemplada. Os meus alunos não costumam muito fazer trabalhos em casa, mas sei que eles fazem na minha sala. "...Prefere então o trabalho em sala de aula?..." Sim, sim, porque temos que ver que há pais que não conseguem porque não são especializados. Muitas vezes não é preciso a especialização, mas prefiro que o trabalho de grupo se desenvolva dentro de sala de aula. Porque eu tenho um grupo à parte e há possibilidade de fazer isso... é quase uma sala de estudo, compreende? Não quer dizer quem em determinadas áreas, às vezes os pais até superam-me, em termos de apoio. Tenho alunos em termos de informática que são os pais que põem os meninos a trabalhar assim porque eu não tenho conhecimentos de informática como há bocadinho eu falei. Há pais que são espetaculares, é tudo muito relativo. Quando trabalho com o grupo posso identificar as dificuldades, competências, e poderei trabalhar mais... como a minha profissão é mesmo esta eu tenho muito mais tempo disponível para se o menino tem esta dificuldade eu vou insistir e vou trabalhar o aluno naquela área para ele tentar superar a própria dificuldade. O pai se trabalha coitado não tem hipótese.

5 - A LIDERANÇA DE GRUPO EM SALA DE AULA

Sendo a liderança uma competência inerente ao grupo de trabalho, durante os trabalhos de grupo em sala de aula, tem observado essa característica nos alunos com NEE, comparativamente com os ditos normais? Como?).

Só em alguns alunos. Eu tenho um aluno que gosta muito de ser líder, e tem muito jeito para liderar, só que um bocadinho pela negativa. Como ele não tem competências cognitivas para ele entender e trabalhar aqueles temas que estão a ser dados, pois então vai levar o grupo com muita astúcia, a falar sobre os assuntos que ele gosta de falar. E é capaz de pôr a turma toda calada, toda a ouvir o que ele quer dizer.

Entre a afetividade, a cognição, e a motivação, qual destas competências lhe parece mais importante para escolher o líder do grupo? Porquê?

Do grupo-turma tem que trabalhar muito a afetividade com a motivação. E a cognição... eu acho que as três têm de andar ali assim... por exemplo, no caso daquele meu aluno, aquilo vê-se que já vem programado, chega lá e sai o Inspetor Max e tudo aquilo que eles gostam de falar. É muita motivação e a afetividade, estes meninos são muito trabalhados pela afetividade, ou se tem uma empatia muito grande com estes meninos ou as coisas não resultam mesmo.

1 - AS NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS VS. ENSINO INCLUSIVO

Que conceito faz das Necessidades Educativas Especiais (NEE)?

*Isto não é linear, a nível de conceito, as necessidades educativas especiais serão e deverão estar plasmadas em medidas neste caso, estratégias, para alunos que apresentem incapacidades, défices, necessidades *que sejam permanentes*. No âmbito da educação especial, e é neste âmbito que eu estou a falar, deverá ser uma necessidade educativa permanente que deverá estar neste indivíduo desde sempre.*

Que perspetiva tem do ensino inclusivo? Concorda com o ensino misto (alunos com NEE no ensino regular)? Porquê?

O ensino inclusivo é tudo aquilo que nós consideramos que deverá ser feito em qualquer escola do país. Não se restringe apenas ao aluno com necessidades educativas especiais; o ensino, ou a educação, neste caso o ensino inclusivo é para todos os alunos, todos devem ser incluídos. Nós temos a tendência para considerar que o ensino inclusivo se circunscreve aos alunos com necessidades educativas especiais, mas isto não é verdade, são as minorias, são os alunos que num determinado momento podem estar a passar por uma situação emocional, fala-se agora muito do luto, porque infelizmente temos doenças que cada vez mais aparecem mais cedo: os AVCs, o Cancro, e cada vez mais temos alunos em tenra idade a perderem um dos progenitores e nesta situação, nós temos que lhes propiciar o ambiente adequado para os receber. Nós dantes tínhamos um ensino integrador, mas era o aluno que tinha de se integrar ao ambiente que lhe era disponibilizado, neste momento, é o ambiente que se tem de organizar para receber todo e qualquer aluno que entre o portão da escola.

O ensino inclusivo... não lhe vejo desvantagens, eu considero que há sempre vantagens no ensino inclusivo, porque o ensino inclusivo vê a pessoa como um todo, respeita, vê as dificuldades e vê as potencialidades; nós não podemos ver sempre do lado negativo, ver o positivo, e todos nós temos sempre margem para aprender... todos nós temos pontos fracos e pontos fortes. Muitas das vezes nas escolas, os alunos que não têm as incapacidades ou as dificuldades manifestadas pelos alunos de educação especial, que muitas vezes ganham muito mais do que os alunos com necessidades educativas especiais.... Começam a olhar o outro e a aceita mais a diferença... tornam-se pessoas mais solidárias. A cidadania é muito importante, e lá está, o ensino inclusivo que respeita todos – respeita as minorias, as diferenças. Desvantagens, por vezes aparecem quando não estão reunidas as condições para, nomeadamente poderem ao nível dos recursos humanos podermos dar uma resposta consistente e adequada para darmos resposta às necessidades destes alunos, porque é a escola que tem que dar essa resposta.

...O ensino misto, claro que sim... concordo porque eles aprendem através de modelos...estamos a falar da Modelação, e mais, eles são fruto da sociedade... não os vamos varrer para debaixo do tapete.

2 - O TRABALHO DE GRUPO COMO PRÁTICA PEDAGÓGICA

Que conceito tem do grupo de trabalho em sala de aula?

Não é linear e é sempre complicado falar. O trabalho de grupo é essencial, até pelas últimas palavras que deixei aqui registadas, ou seja, todos trabalham, o espírito colaborativo e também pela modelação e modelagem, são conceitos...mas nós vemos fazer e por aquilo que vemos fazer... nós aprendemos melhor a executar. O trabalho de grupo permite a execução e permite que o próprio grupo veja outros fazerem e vendo outros fazer vamos partilhando...é o nosso e o dos outros, ao ver quem faz melhor e também vamos evoluindo. O trabalho de grupo é essencial...nós não somos ilhas, e portanto, mais do que desenvolver a individualidade temos que desenvolver-nos enquanto ser sociais. No entanto há outras variáveis que muitas das vezes impede que se faça mais e dinamize o trabalho de grupo dentro da sala de aula.

Como concebe o trabalho de grupo com alunos de NEE em classes regulares?

É muito importante que o aluno esteja inserido na turma, que tenha pares de referência que possam nortear e orientar, é terem quase a tutoria de um adulto, é terem pares de referência que possam ali ao lado deles orienta, dirigirem aquela motivação: "anda lá tu consegues...tu fazes...olha estás a fazer mal...olha como é que eu estou a fazer...", porque muitas vezes o adulto sozinho - o professor, porque está só um, não consegue chegar-se a todos e não está só lá para os alunos de necessidades educativas especiais. Claro que dependendo da problemática ter mais um professor dentro da sala é muito importante. No meu caso, eu acompanho alguns alunos com problemáticas mais complexas dentro da sala de aula, pelo que é uma mais-valia.

Que critério utiliza na distribuição dos alunos para formar os grupos? Porquê?).

Depende do trabalho que se quer desenvolver: nem sempre devemos escolher de uma forma aleatória, nem sempre podemos estipular os critérios. Para ser inclusivo... nós temos o nosso perfil e funcionamos melhor numas disciplinas do que noutras, e, um grupo de alunos pode ser fantástico para trabalhar com o aluno de necessidades educativas a matemática e um grupo muito mau, mas depois aquele grupo muito mau para trabalhar com o aluno de educação especial a matemática, pode ser excepcional para trabalhar com esse aluno em educação física. Portanto as coisas não podem ser colocadas a este nível.

Em algum momento deparou com dificuldades para estruturar os grupos de trabalho? Quais, e como resolveu?

Prende-se com o tempo. Nós temos aqui várias variáveis: há medida que os níveis de escolaridade vão aumentando, eu penso que as dificuldades também vão aumentando. É muito mais fácil trabalhar em grupo no pré-escola, porque se trabalha em grupo no pré-escolar, certo (?); no primeiro ciclo, ainda há margem para se trabalhar em grupo e há coisa fabulosas que se podem fazer. A partir do momento em que se entra numa escola básica de 2º e 3º ciclos e secundária, nós temos muitas disciplinas, e temos o tempo contado...contado ao minuto, certo (?), e neste sentido as aulas são de 45 ou são de 90, e depois há um toque e se tem que sair. Portanto, há programas extensíssimos, e isso não sou eu que digo, acho que a nível do país esta é uma das grandes questões, programas supercomplexos, com turmas muito heterogéneas, em que temos vários alunos em vários patamares de aprendizagem e de ritmos, já é tão difícil acompanhar o programa, que fazer muito trabalho de grupo acaba por atrasar mais ainda. Ou seja, cumprir um programa para esse ano é muito complicado. Daí que, o trabalho de grupo fica muitas vezes comprometido.

3 - O TRABALHO DE GRUPO COMO FACTOR DE INCLUSÃO

Até que ponto o trabalho de grupo com alunos de NEE inseridos nas classes regulares, pode promover a Inclusão?

Sim, quanto mais em grupo, maior a inclusão. Porque estando sozinhos e no trabalho de um para um, lá porque ele está dentro da sala não quer dizer que esteja num ambiente inclusivo. Portanto, não é pelo simples facto da sala se abrir ao aluno que temos a inclusão, não de todo. Se ele estiver devidamente inserido, se se aceitar que esse aluno está lá, que está a fazer a sua parte dentro da sua incapacidade, mas sim dentro da sua potencialidade, se o trabalho que lhe foi direccionado respeitar tudo isto, cada um dá o contributo mediante aquilo que pode dar, passando muito pelas potencialidades.

O trabalho de grupo é vantajoso, é muito mais inclusivo do que se ter um aluno sentado e ser um parolo - desenvolver um trabalho de uma forma individualizada. Até porque ele estará a receber e a ser confrontado com situações vindas dos pares em trabalho de grupo, são aqueles que estarão mais próximos da faixa etária deles, são aqueles que vão mais de encontro àquilo que é o interesse e necessidades deles. Regra geral o apoio dado a estes alunos vem do adulto, o adulto está num patamar diferente, e tudo aquilo que ele recebe vindo da mesma faixa etária, mesmo a nível de relacionamento, é muito diferente, eles estão numa interação completamente diferente, na forma de conversar, na forma de estar... comportamental, do que quando são eles e o adulto.

Em termos afetivos, como avalia o comportamento dos alunos do ensino regular comparativamente com os de NEE?

Eu encontro afetividade na mesma proporção os dois grupos, mas de qualquer das formas eu considero que nos alunos de educação especial cada caso é um caso, cada indivíduo é um indivíduo. Eu considero que todos os alunos nas classes regulares acabam por desenvolver certos aspectos em termos de solidariedade, de compaixão, a verdadeira essência daquilo que é a compaixão – não é a compaixão pena, é a essência da palavra do que é que nós entendemos como paixão, aqui não há penas, é a vertente do respeito e nesse aspectos, eu atrevo-me a dizer que mesmo a nível de justiça os alunos que convivem com alunos de educação especial acabam por ter conceitos de justiça muito mais reais, acabam por desenvolver melhor a inteligência emocional, uma consciência cívica porque põem tudo em perspectiva, há muitos ganhos e portanto até se tornam muito mais afetuosos e comportamentos muito mais aceitáveis.

Que impacto produz a presença de alunos com NEE numa classe regular?

*Sim, às vezes muito mais para os pais do que para os alunos, custa às vezes dizer isto: os pais dos alunos ditos normais criam muitos mais problemas à escola do que os próprios alunos que os recebem, **porque** quando sabem que há alunos com necessidades educativas nas turmas, muitas das vezes vêm reclamar “porque vai prejudicar o meu filho”, ou vai isto, aquilo ou aquele outro, quando são pessoas crescidas e deviam ter... de qualquer das formas eu acho que estes jovens saem beneficiados e não prejudicados, e desde que a escola se organize naquelas disciplinas, desde que se trabalha diferente, à aceitação, etc., tudo corre com normalidade. Há mais bullying entre os alunos ditos normais do que entre estes e os de necessidades educativas especiais.*

Qual dos dois tipos se apresentam mais motivados e interventivos?

Normalmente alunos de necessidades educativas especiais não são muito interventivos, a não ser que o défice seja bastante acentuado porque não têm a noção, muitas vezes, e consciência das suas limitações, da repercussão dos seus atos e não se importam de dizer as maiores asneiras, porque não se apercebem do impacto. Regra geral, são mais tímidos, mais caladinhos, são mais inseguros porque reconhecem que têm limitações, no entanto estão motivados. Por vezes os professores dizem, “olha, fulano de tal não passa, não tem o caderno em ordem” e quando questionamos: “olha, e os alunos que acompanhamos (NEE) ...? ...Olha, esses são os melhorzinhos...não tenho problemas com eles.”

4 - A AVALIAÇÃO NUM CONTEXTO DE GRUPO

Que tipo de estratégia (s) utiliza para avaliar o trabalho de grupo em sala de aula? Faz referências individuais? Como?

Para trabalhar nós temos que partir sempre de estratégias muito vincadas, e depois, quando se estabelece o trabalho de grupo não se tira um aluno ao acaso e... vamos lá ver se aquilo funciona. e depois trabalha-se com o grupo da forma como aquele grupo vai trabalhar com aquele aluno, porque é preciso que os outros entendam aquele aluno, como é que o grupo o vai aceitar, se for um aluno que tenha estereotípias, aqueles maneirismos que imita som, os outros têm de entender aquilo com normalidade para aquele aluno, portanto tudo isto tem que ser trabalhado, e depois é avaliado, no sentido do sucesso ou não, foi bem-sucedido, conseguiu resolver, não conseguiu, depois é a nível de resultados, pela observação, por estar lá, por ver até que ponto ele precisou da intervenção do adulto para orientar dentro da autonomia.

Em contexto de avaliação contínua, prefere a elaboração do trabalho de grupo, dentro, ou fora da sala de aula? Porquê?

Eu acho que há momentos para tudo: se for dentro da sala de aula entra mais o adulto que pode orientar e estruturar, dentro da criatividade e da individualidade de cada um. Fora da sala de aula, pode ou não estar um adulto presente, mas se nós estivermos a pensar: "dentro da escola ou fora da escola..." Depois há outra situação que se coloca... porque eles podem desenvolver fora da sala de aula mas em contexto escolar e aí eles podem ter na mesma adultos a orientar mas de uma forma mais abrangente, podem ir fazer na biblioteca, podem ter outros recursos que não estão dentro da sala de aula e então podem espriar-se mais ainda. Mas se levam aquilo como trabalho de projeto para resolver em duas ou três semanas ou um mês, para casa, aí os adultos não têm aquele saber técnico, eles já estão muito mais libertos... já são eles... e aqui, nós avaliamos de que forma é que eles conseguem aplicar todas as orientações, todos os conhecimentos. Agora... depois, se eu consigo avaliar o grau de investimento de cada aluno neste trabalho temos que acreditar um pouco, que todos trabalharam. Enquanto se for dentro da sala de aula, nós conseguimos apurar de uma forma muito mais fiel qual foi a intervenção de cada um.

Como é que consegue fazer uma avaliação das competências individuais do grupo, a partir do trabalho de casa?

*Ambas as situações são úteis, e para trabalharem fora podem levar guiões de trabalho para cada aluno, mesmo dentro de grupos em que não estejam alunos de necessidade educativas especiais, pode-se pedir, se se faz um grupo muito heterogéneo, imaginemos que estão ali alunos muito bons... por exemplo, é um grupo formado por cinco alunos, estão dois alunos de excelência, estão dois alunos com dificuldades de aprendizagem, e está um aluno de necessidades educativas especiais, eu acho que é terrivelmente injusto um professor avaliá-los todos pela mesma bitola. Então o guião de trabalho para estes alunos deve ser diferente, porque dar a mesma nota a todos seria terrível... **a isto chama-se***

pedagogia diferenciada, ou seja, não devemos pedir exatamente a mesma coisa a todos os alunos. **O trabalho de grupo ganha se todos perceberem isto, e isto tem a ver com o respeito por aquele que se tem ao lado...e é isto que às vezes falha...e temos conflitos:** "...mas eu fiz melhor, eu escrevi melhor e tirei a mesma nota que ele, que escreveu pior. Às vezes **não se faz mais trabalhos de grupo porque cria-se conflitos**. Eu acho que se deve preparar muito bem os alunos desde cedo para aquilo que é o trabalho de grupo. **O trabalho de grupo não se faz assim só porque se resolve juntar alunos e mandá-los fazer trabalho de grupo. É preciso perceber estas dinâmicas intrínsecas ao grupo e as diferenças que existem dentro do próprio grupo. Isto não é tão linear assim.**

5 - A LIDERANÇA DE GRUPO EM SALA DE AULA

Sendo a liderança uma competência inerente ao grupo de trabalho, durante os trabalhos de grupo em sala de aula, tem observado essa característica nos alunos com NEE, comparativamente com os ditos normais? Como?

Nem por isso. Regra geral não são eles a assumir as lideranças, tal como eu dizia há pouco, muitas das vezes não são eles a assumir a liderança. Eles gostam de trabalhar com os colegas, gostam de estar, mas não são eles a assumir o papel de líder. Até porque, regra geral, num aluno de necessidades educativas especiais, uma das áreas onde nós encontramos fragilidades é a comunicação. E, se eles têm esta área fragilizada não conseguem comunicar ou expressar-se adequadamente com o outro. Portanto, dificilmente conseguem liderar. Até a forma como comunicam pela linguagem não-verbal que nestes alunos está comprometida, porque há toda uma solidez que eles não têm: a expressão verbal e a expressão não-verbal, que está comprometida, portanto, fazem com que eles não sejam muitas das vezes líderes.

Entre a afetividade, a cognição, e a motivação, qual destas competências lhe parece mais importante para escolher o líder do grupo? Porquê?

*Eu vou-lhe ser sincera: muitas das vezes o líder não é aquele que está mais motivado para as aprendizagens académicas. **Muitas das vezes nestas turmas, os líderes até são os maus exemplos...**para mim, um líder deverá ser aquele que resume tudo isto (afetividade, a cognição e a motivação), deve ter a parte emocional muito bem resolvida, esta parte da emoção – conhecer-se a si (gestão dos conflitos interiores e com os outros), toda esta estruturação do eu e de uma forma equilibrada, depois toda esta parte cognitiva, sim, porque se esta parte estiver bem resolvida terá muito mais probabilidades de crescer cognitivamente e intelectualmente, seja através de aprendizagens académicas ou outras, porque as aprendizagens não se fazem só do ponto de vista académico, e depois...considero que sim, que o sucesso se faz através da motivação, para tudo...para a vida. Um líder deveria ser uma pessoa muito completa, mas se me perguntar quem são os líderes dos grupos...depende das turmas que temos, dos grupos que temos. Muitas vezes em turmas de nível, são alunos de muito sucesso e que se assumem logo, mas nem sempre; são alunos motivados, são*

alunos que cognitivamente são muito bons mas, que depois, emocionalmente falham porque entram numa competitividade desmedida...penso que há ali desequilíbrios muitas das vezes. Temos ali algumas emoções levadas a extremos. Porque falha depois o respeito pelo outro...o tal equilíbrio emocional, a falta do carácter. Entretanto em turmas consideradas de nível mais fraco, muitas das vezes os líderes são aqueles malandrecos, mas que têm um charme fantástico para estes alunos, e que têm uma graça especial, para os alunos de necessidades educativas especiais, porque eles são mais agitados, dizem as coisas de uma certa forma, e isto faz parte, até para eles destrinçarem o bom e o mau, toda esta dicotomia de significados, que, claro, tem de ser o adulto a trabalhar com eles na partilha.

1 - AS NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS VS. ENSINO INCLUSIVO

Que conceito faz das Necessidades Educativas Especiais (NEE)?

Basicamente, o respeito por todos os indivíduos, independentemente das suas capacidades ou diferenças. O que implica condições especiais de aprendizagem caso se verifiquem défices de vária ordem (sensoriais, intelectuais, emocionais, etc.).

Que perspetiva tem do ensino inclusivo?

Em coerência com a resposta anterior, deverá ser um ensino que valorize também as menores capacidades, admita possibilidades de evolução, e que opere num ambiente de aprendizagem comum, não separado. Tem a priori, a vantagem da inclusão social e de promover o potencial de aprendizagem. Todavia, poderão existir alguns constrangimentos, como por certo terei oportunidade de referir no decurso da entrevista.

Concorda com o ensino misto (alunos com NEE no ensino regular? Porquê?).

Pese a bondade da medida, coloco algumas reservas relativamente aos benefícios que tal fórmula possa trazer. Aliás, a este respeito, as opiniões vindas de outros meios divergem. Reitera-se que o direito de acesso ao ensino é, obviamente, inquestionável. Chamo apenas à colação a forma de ministrar esse ensino. Excetuando algumas situações (atividades de índole muito prática ou certas atividades de grupo) a coexistência no espaço (sala) de duas realidades distintas (NEE e regular) pode acarretar dificuldades visto as aptidões e os ritmos de aprendizagem poderem ser dramaticamente contrastantes, comprometendo as aprendizagens de ambas as partes. No caso de se tratar de alunos com NEE severas, assumo que o atendimento escolar deverá ser facultado em classes especiais, sem prejuízo, repito, de ser misto nas situações assinaladas.

2 - O TRABALHO DE GRUPO COMO PRÁTICA PEDAGÓGICA

Que conceito tem do grupo de trabalho em sala de aula?

Em regra, uma louvável e recomendada estratégia de aprendizagem.

Como concebe o trabalho de grupo com alunos de NEE em classes regulares?

Remeto para o que foi dito anteriormente: depende do tipo ou complexidade da atividade. Entendamo-nos: em abstrato, a heterogeneidade tem virtualidades e é quase inevitável. Porém, (no caso de um grupo com acentuada heterogeneidade) se a atividade for exigente dum ponto de vista conceptual, por certo os alunos com sofríveis capacidades ficarão a perder.

Que critério utiliza na distribuição dos alunos para formar os grupos? Porquê?

Ambas as hipóteses são plausíveis, depende das circunstâncias. Porque tenho em conta as características pessoais e o tipo de ação.

Em algum momento deparou com dificuldades para estruturar os grupos de trabalho? Quais, e como resolveu?

*Por vezes.
Face à diversidade de interesses e capacidades, recorrendo a apoios adicionais.*

3 - O TRABALHO DE GRUPO COMO FACTOR DE INCLUSÃO

Até que ponto o trabalho de grupo com alunos de NEE, inseridos nas classes regulares, pode promover a Inclusão? Como, e porquê?

Depende do perfil de funcionalidade do aluno. Se for compatível com a exigência que se lhe depara, promove a inclusão. Se não for...

Está implícito na resposta anterior.

Em termos afetivos, como avalia o comportamento dos alunos do ensino regular comparativamente com os de NEE?

No pré-escolar e 1º ciclo o comportamento é relativamente harmonioso, havendo uma maior reciprocidade mútua.

Que impacto produz a presença de alunos com NEE numa classe regular?

É, felizmente mais positivo do que negativo e, em regra, não há uma recusa liminar à sua presença antes uma reciprocidade e procura de relacionamentos interpessoais

Qual dos dois tipos de alunos se apresentam mais motivados e interventivos?

Os primeiros mais motivados (ditos normais). Os ditos normais mais interventivos. Os NEE mostram-se, quase sempre, mais inibidos.

4 - A AVALIAÇÃO NUM CONTEXTO DE GRUPO

Que tipo de estratégia (s) utiliza para avaliar o trabalho de grupo em sala de aula?

Observação direta e anotações dos principais parâmetros em equação tais como a sociabilidade, iniciativa, respostas coerentes etc.

Faz referências individuais? Como?

Sim. Convém ter presente e registado o desempenho individual por forma a permitir uma intervenção ajustada e consentânea com as finalidades da EE.

Em contexto de avaliação contínua, prefere a elaboração do trabalho de grupo, dentro, ou fora da sala de aula? Porquê?

Ambas as modalidades.

Os ambientes (dentro ou fora da sala) têm particularidades distintas podendo, a seu modo, potenciar capacidades, gerar inter-relações, fomentar aprendizagens. Será necessário fazer escolhas em função das circunstâncias do momento.

Como é que consegue fazer uma avaliação das competências individuais do grupo, a partir do trabalho de casa?

A partir de uma prévia e clara explicitação da tarefa a realizar em casa, procedendo depois, com a presença do aluno, à verificação dos resultados inteirando-me do grau de compreensão e apreensão.

5 - A LIDERANÇA DE GRUPO EM SALA DE AULA

Sendo a liderança uma competência inerente ao grupo de trabalho, durante os trabalhos de grupo em sala de aula tem essa característica nos alunos com NEE, comparativamente com os ditos normais? Como?

Não.

Entre a afetividade, a cognição, e a motivação, qual destas competências lhe parece a mais importante para escolher o líder do grupo? Porquê?

Difícil estabelecer uma hierarquia. Parecem-me todas necessárias e até indissociáveis- seja em maior ou menor escala.

Porque, em geral, a sua aceitação no grupo enquanto líder passa pelo reconhecimento ou afirmação. E estas particularidades contribuirão de sobremaneira para tal.

1 - AS NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS VS. ENSINO INCLUSIVO

Que conceito faz das Necessidades Educativas Especiais (NEE)?

É uma limitação que os alunos têm ao nível das funções do corpo com interferência na sua atividade e participação escolar.

Que perspetiva tem do ensino inclusivo?

Para mim só tem vantagens quer para alunos com NEE quer para os alunos da classe regular. A Inclusão, para mim que sou professora de educação especial, num ambiente regular só pode trazer benefícios aos alunos de NEE na regulação dos seus comportamentos e também para o resto da turma no acompanhamento, no apoio, o contacto com a diferença e na perceção de que alguém diferente é alguém tão bom como nós.

Concorda com o ensino misto (alunos com NEE no ensino regular? Porquê?).

Claro que concordo, traz benefícios para todas as partes. A diversidade é sempre positiva, sabemos agir com elementos diversos e gera novas aprendizagens.

2 - O TRABALHO DE GRUPO COMO PRÁTICA PEDAGÓGICA

Que conceito tem do grupo de trabalho em sala de aula?

É acima de tudo a aprendizagem cooperativa e colaborativa.

Como concebe o trabalho de grupo com alunos de NEE em classes regulares?

Eu procuro fazer grupos heterogéneos de trabalho de alunos dessa forma aprender cooperativamente. Em relação aos alunos com NEE há uma metodologia que eu uso sempre, não é propriamente o trabalho de grupo mas é o trabalho de pares: eu procuro que o aluno com NEE tenha sempre um aluno tutor – um colega que o apoie, que o acompanhe na sala de aula. Portanto eu uso sempre na minha metodologia um aluno tutor.

Que critério utiliza na distribuição dos alunos para formar os grupos? Porquê?

Eu inicialmente não defino logo os grupos, não junto os alunos melhores com os piores; eu falo no início do ano: temos aqui o aluno tal que como sabem tem algumas dificuldades em orientar-se. Quem é que gostava de ficar sentado ao lado dele – tipo professor – dar assim um bocado de responsabilidade ao cargo (o Tutor), há sempre aquela aluna ou aquele aluno melhorzitos que querem ser. A partir do momento em que eu veja que o aluno está mais fatigado ou aborrecido troca-se, o que é muito raro, porque convém que o aluno tutor estabeleça uma relação empática com o aluno de NEE e se mantenha até ao final do ano. Em relação à formação dos grupos, eu deixo-os escolher de forma aleatória. Se eu vejo que não resulta, no próximo trabalho de grupo, faço algumas alterações: se vejo que é um grupo formado só para estar na conversa...depois faço algumas alterações, mas, eu deixo que os alunos escolham, porque há alunos que sabem com quem é que trabalham melhor, e eu devo respeitar essa vontade deles; se eu vejo que o objectivo deles não é trabalhar, é outro, aí eu intervenho.

Em algum momento deparou com dificuldades para estruturar os grupos de trabalho? Quais, e como resolveu?

(risos...) Ah sim, há turmas em que são muito faladores, pouco trabalhadores, pouco empenhados, e aí tenho que fazer alterações, tenho se calhar, que juntar alunos que não têm tanta empatia, porque se não estão sempre a conversar, que é para eles se direcionarem mais ao trabalho, mas nunca tive assim problemas maiores que esse.

3 - O TRABALHO DE GRUPO COMO FACTOR DE INCLUSÃO

Até que ponto o trabalho de grupo com alunos de NEE inseridos nas classes regulares, pode promover a Inclusão? Como, e porquê?

Pode e promove. Os alunos com NEE à partida são alunos que têm um maior entrave à sua participação, fruto da sua limitação.

No trabalho de grupo há uma menor exposição pelo menos temporária, do aluno ao grupo turma, o grupo diminui – em vez de estar exposto a vinte ou trinta alunos, está ali circunscrito a três, quatro, cinco alunos, portanto como a exposição é menor eles sentem-se mais à vontade. E muitas vezes ao observar a metodologia dos outros a trabalhar estão eles próprios a apropriar-se dessas técnicas de aprendizagem, e se inicialmente são menos participativos no grupo, pode-se libertar através da imitação do trabalho dos outros de alguns modelos que os possam favorecer. Como vantagem, eu creio que o grupo serve de modelo ao aluno com NEE. Eu só vejo vantagens no trabalho de grupo como forma de inclusão, quer para os alunos de NEE quer para os outros.

Em termos afetivos, como avalia o comportamento dos alunos do ensino regular comparativamente com os de NEE?

Depende muito da problemática, se a problemática afeta nos alunos com NEE afeta a sua funcionalidade. Por exemplo, se for um aluno com NEE com baixa funcionalidade, por exemplo como o autismo, uma deficiência mental grave, alunos paraplégicos, eu sei que os alunos das classes regulares olham para ele de uma forma protecionista, gostam de ampará-lo, ser úteis, um bocadinho protetores; se a problemática não afeta visivelmente a sua funcionalidade, como uma deficiência mental ligeira, não acho grandes diferenças relativamente ao grau afetivo.

Que impacto produz a presença de alunos numa classe regular? Sim. Qual dos dois tipos de alunos se apresentam mais motivados e interventivos?

As motivações... os alunos sem NEE apresentam-se mais motivados. Os alunos com NEE são por regra mais desmotivados, se eu sei que tenho uma limitação numa atividade a minha motivação para a realizar é menor, à partida.

Os alunos sem NEE, à partida são mais interventivos, o aluno com NEE tem receio de falhar na sua intervenção, não participa tanto.

4 - A AVALIAÇÃO NUM CONTEXTO DE GRUPO

Que tipo de estratégia (s) utiliza para avaliar o trabalho de grupo em sala de aula?

*A minha primeira estratégia... primeiro, o grupo auto avalia-se, autoavalia o seu desempenho no grupo e o desempenho dos outros elementos do grupo também. Os alunos, normalmente são muito sinceros e honestos nessa avaliação, e eu aceito essa avaliação e só intervenho se não concordar com ela. Há grupos que não são honestos e eu **tenho** que os esclarecer sobre o desempenho deles, ou então mostrar-lhes que entendi – quem é que trabalhou e quem é que não trabalhou.*

Faz referências individuais? Como?

Se for necessário, sim, faço referências individualmente, porque muitas cada elemento do grupo pensa que está camuflado pelo desempenho dos outros, e não está.

Em contexto de avaliação contínua, prefere a elaboração do trabalho de grupo, dentro, ou fora da sala de aula? Porquê?

Dentro...como eu sou professora de português, para mim é mais prático fazer a avaliação, ver como cada aluno trabalha e retirar os meus elementos para essa avaliação.

Como é que consegue fazer uma avaliação das competências individuais do grupo, a partir do trabalho de casa?

Não, não dou para casa ... o trabalho de grupo tem que ser feito comigo e sempre dentro da sala de aula.

5 - A LIDERANÇA DE GRUPO EM SALA DE AULA

Sendo a liderança uma competência inerente ao grupo de trabalho, durante os trabalhos de grupo em sala de aula tem observado essa característica nos alunos com NEE, comparativamente com os ditos normais? Como?).

*Não, a liderança não é uma competência muito comum nos alunos com NEE, não acho que seja, normalmente um aluno com NEE não é um aluno líder porque que é um aluno que tem à partida algumas dificuldades em auto-organizar-se, ele e/ou o grupo têm noção de que poderá não ser um bom líder, o que não quer dizer que de vez em quando ele não seja o líder; até podem achar que é o aluno giraço da turma, que diz uma piadolas... às vezes é o aluno com NEE que faz isso e até o elegem como líder, mas, normalmente... "**elegem pela competência académica...**", exatamente.*

Entre a afetividade, a cognição, e a motivação, qual destas competências lhe parece mais importante para escolher o líder do grupo? Porquê?

A afetividade, porque se acaba por eleger o elemento do grupo de quem mais se gosta. Mas equilibrando também os dois outros fatores, principalmente a cognição, porque os alunos podem gostar de determinado aluno, mas se for um aluno muito "fraco", acabam por optar por outro; se eu tivesse que escolher entre os três...a afetividade, mas equilibrando com a cognição. Mas isto também depende das faixas etárias, porque há faixas etárias em que a cognição não é assim tão importante, eu estou a lembrar-me... quanto mais velhos são os alunos, e falo de alunos do 9º ano, há turmas em que eles não ligam ao que os alunos sabem, as turmas em que os alunos estão muito desmotivados o conhecimento é muito desvalorizado.

1 - AS NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS VS. ENSINO INCLUSIVO

Que conceito faz das Necessidades Educativas Especiais (NEE)?

São especiais e são necessidades porque são permanentes. O conceito de necessidades educativas especiais subjaz a uma criança ou a um jovem que tenha uma determinada patologia ou uma síndrome, que está devidamente diagnosticada e que precisa de acompanhamento ao longo da vida.

Que perspetiva tem do ensino inclusivo?

Eu tenho uma perspetiva sempre inclusiva. As vantagens do ensino inclusivo são, que as crianças com necessidades educativas beneficiam muito do contacto com os alunos ditos comuns, porque acabam por adquirir, mais não seja, por imitação determinadas competências sociais e comportamentais, que de outra forma não conseguiriam adquirir, portanto, por imitação.

Concorda com o ensino misto (alunos com NEE no ensino regular? Porquê?).

Sim. Algumas crianças funcionais, aquelas que conseguem estar em sala de aula, que conseguem pegar num lápis, numa caneta, beneficiam do contacto com as outras crianças e jovens. Isso não exclui de todo a possibilidade de haver as unidades, que as há, nas escolas as unidades de ensino estruturado, quer seja para multideficiência ou unidades de autismo.

2 - O TRABALHO DE GRUPO COMO PRÁTICA PEDAGÓGICA

Que conceito tem do grupo de trabalho em sala de aula?

Não é muito comum ainda, é uma prática muito pouco realizada.

Como concebe o trabalho de grupo com alunos de NEE em classes regulares?

Tem que haver uma adequação de conteúdos e fichas preparadas antecipadamente para esses alunos, ou seja, eles têm que ser trabalhados em função daquilo que eles podem dar; claro que há trabalhos de grupo em sala de aula, mas não podemos pensar que um aluno com necessidades educativas especiais vai fazer a mesma coisa que um aluno comum. Há necessidade de adequar ao nível do aluno, daquilo que ele consegue fazer.

Que critério utiliza na distribuição dos alunos para formar os grupos? Porquê?

Eu acho que deve haver um critério: por cada aluno de educação especial escolher dentro da turma um outro que não as tem mas que seja extremamente responsável e extremamente organizado, metódico, responsável e solidário, porque estas características vão fazer com que o outro aluno possa evoluir. Tenho de colocar um aluno que – que eu perceba, enquanto docente – que pode estimular a outra criança.

Em algum momento deparou com dificuldades para estruturar os grupos de trabalho? Quais, e como resolveu?

É difícil, porque, por exemplo, numa sala de aula podem estar dois ou três com necessidades educativas especiais muito diferentes, como uma dislexia, um autismo ou uma trissomia 21 e tal como disse antes, temos de fazer a tal adequação para o efeito.

3 - O TRABALHO DE GRUPO COMO FACTOR DE INCLUSÃO

Até que ponto o trabalho de grupo com alunos de NEE, inseridos nas classes regulares, pode promover a Inclusão? Como, e porquê?

*Pode promover a inclusão, porque à partida, coloca os alunos ditos comuns que não são de educação especial em contacto com alunos de necessidades educativas, ou seja: eles começam a perceber que em sociedade não somos todos iguais e que há pessoas mais fragilizadas, nomeadamente colegas deles – os pares, e eles precisam de perceber logo à partida que há ali uma diferença, mas que pode ser esbatida, ou seja criar nestes alunos, não só, promover o trabalho de grupo mas perceber que eles também têm que desenvolver valores, como: solidariedade, cooperação, sem diferenciar. Mas há uma coisa interessante que eu noto: as crianças e os jovens por natureza têm a tendência de incluir, alguns excluem, fruto da mentalidade que trazem de casa. As vantagens do trabalho de grupo permite ao aluno com NEE crescer, amadurecer e ao mesmo tempo não se sentir diferenciado e discriminado, e, permite àqueles alunos que contactam com ele também um outro tipo de crescimento emocional – ambos ficam a ganhar. Às vezes há desvantagens quando tudo isto não é planeado, porque pode não correr a cem por cento. O trabalho de grupo em princípio deve ser feito da parte de tarde porque o nível de atenção de concentração, tudo isto influi; mas eu, praticamente **só vejo vantagens e não desvantagens no trabalho de grupo inclusivo.***

Em termos afetivos, como avalia o comportamento dos alunos do ensino regular comparativamente com os de NEE?

Vejo de várias formas: há alturas em que alguns alunos dos ditos normais comentam que os de NEE são privilegiados; outros, ao contrário, vêm-nos menos

capazes, e tratam-nos, superprotegendo, e depois há aqueles que surpreendentemente os integram e gostam deles da maneira que eles são.

Que impacto produz a presença de alunos com NEE numa classe regular?

Muito. Ainda temos muito a fazer no contexto, porque estes meninos com NEE podem vir a destabilizar toda uma turma, e os pais dos outros meninos sentem que os seus filhos podem estar a ser prejudicados por haver crianças destas. A questão passa por fazer perceber aos pais que há direitos de um lado, há direitos do outro. Ambos os alunos têm o mesmo direito de estar.

Qual dos dois tipos de alunos se apresentam mais motivados e interventivos?

Eu noto que os alunos com NEE querem muito fazer...eles sentem que precisam fazer alguma coisa; eles dão mais valor às pequenas conquistas. Os mais interventivos, se calhar os ditos normais.

4 - A AVALIAÇÃO NUM CONTEXTO DE GRUPO

Que tipo de estratégia (s) utiliza para avaliar o trabalho de grupo em sala de aula?

Normalmente por observação direta e por critérios já definidos numa grelha própria, por exemplo, a distribuição de tarefas, dentro de cada grupo quem é que assume a liderança, a tarefa que cada um desempenha.

Faz referências individuais? Como?

Às vezes nós temos que chamar a atenção de alguns alunos que alguns não estão a fazer nada, não é pela negativa, nós temos de fazer uma espécie de mediação e de equilíbrio, o professor tem essa função. Chamar aqueles que estão parados... é porque alguns também se encostam a outros e ficam ali parados sem fazer nada.

Em contexto de avaliação contínua, prefere a elaboração do trabalho de grupo, dentro, ou fora da sala de aula? Porquê?

Dentro da sala de aula, porque estou a monitorizar o que eles estão a fazer. Fora da sala de aula, há sempre um que diz eu fiz isto, eu trabalhei mais, e o professor acaba por não ter tanta consciência nem senso de justiça porque não estando fora da sala de aula não sabe o que é que cada um fez. Dentro da sala de aula o processo consegue ser mais justo em termos de avaliação, nós estamos a ver ali in loco quem é que está a fazer o quê.

Como é que consegue fazer uma avaliação das competências individuais do grupo, a partir do trabalho de casa?

Isto, é uma inconfidência... eu nem me lembro de dar trabalhos para casa, por princípio não dou, porque hoje em dia as crianças e jovens já passam demasiado tempo na escola, e eu não sou a favor de os sobrecarregar, a partir das sete, oito da noite... ainda com trabalhos de casa – é a minha perspetiva. Mesmo em trabalho de avaliação contínua continuo a preferir a sala de aula para melhor avaliar, até porque em trabalho de casa os alunos podem ser ajudados e a questão da justiça vai logo ao ar, e muitos deles são.

5 - A LIDERANÇA DE GRUPO EM SALA DE AULA

Sendo a liderança uma competência inerente ao grupo de trabalho, durante os trabalhos de grupo em sala de aula, tem observado essa característica nos alunos com NEE, comparativamente com os ditos normais? Como?).

Nós temos sempre aqueles alunos mesmo com necessidades educativas que sabem que se fizerem qualquer coisa vão fazer rir os outros, nós temos sempre o líder “chamar à atenção”, nós temos sempre esses, e temos outros; tanto os meninos com necessidades como os que não têm a certa altura gostam de ser o centro das atenções e gostam de ser líderes pelo facto de chamar à atenção. Mas depois também se encontram o verdadeiro líder, que é aquele que tenta mesmo que o trabalho vá até ao fim, é aquele aluno responsável que tenta organizar todas as características do grupo para levar o trabalho a bom termo, esse é que é o verdadeiro líder. Os alunos que se distinguem mais com essa característica são os alunos sem necessidades educativas especiais, e não podemos confundir o chamar a atenção, como acontece com os alunos de necessidades educativas só porque são carentes e com necessidades afetivas, com aquele que exerce a verdadeira liderança, mais presente nos alunos ditos comuns. Estes têm a noção do que é ser líder.

Entre a afetividade, a cognição, e a motivação, qual destas competências, lhe parece a mais importante, para escolher o líder do grupo? Porquê?

São as três, mas a afetividade, para mim seria a mais importante pois implica gerir personalidades; não estou a dizer que a cognição e a motivação não sejam importantes, mas para mim a afetividade é aquela que está mais presente para eleger o líder do grupo, que consiga ser empático, perceber como é que vai gerir possíveis conflitos e situações que podem acontecer dentro do trabalho de grupo. Para mim é a afetividade...a inteligência emocional.

1 - AS NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS VS. ENSINO INCLUSIVO

Que conceito faz das Necessidades Educativas Especiais (NEE)?

Estamos a falar de alunos que têm alguma limitação na área cognitiva e não daqueles que necessitam chegar ao ensino numa cadeira de rodas pois esses têm rampas para lá chega, eu faço mais essa abrangência. O conceito para mi, abrange aqueles alunos que efetivamente, não podemos esperar deles aquilo que esperaríamos dum aluno dito normal, não que não seja normal, mas tem alguma limitação, tem um limite, como todos os outros têm, mas aqui é mais notório, o aluno de necessidades educativas especiais é reconhecido que, por mais que o aluno se esforce, há algumas limitações mais profundas, é aí que eu encontro o aluno com necessidades educativas especiais.

Que perspectiva tem do ensino inclusivo?

*Efetivamente esses alunos fazem parte da nossa sociedade e são seres humanos como os outros que devem ter os mesmos direitos e devemos garantir esses direitos e oportunidades. Agora, esses alunos virem à escola, uma escola dita inclusiva, é bonito e até fica bem nas questões políticas, agora, é preciso que essa escola dita inclusiva seja efetivamente inclusiva, que façam com que esses meninos que são diferentes possam ter as mesmas oportunidades e os mesmos direitos dos outros; depois poder explorar mais ou menos essas oportunidades. O que eu acho é que essas escolas não são plenamente inclusivas, esses meninos não vivem num gueto, mas não tiram grande proveito de ir a uma sala de aula para assistir a uma aula de matemática, e às vezes até são incómodo para os outros, numa turma que tenha pouca ambição passa indiferente, numa turma com alguma ambição, o aluno com necessidades educativas especiais pode ser um problema para os outros que querem ir mais longe, eles vêm nele um problema; pode ser, ou pode não ser culpa deles, o certo é, que o professor precisa de mais tem para aquele menino e está a tirar o tempo aos outros – **é uma desvantagem**. Como temos muitos alunos em sala de aula, normalmente as turmas com alunos de NEE já são por si mais reduzidas, mesmo assim tem um exagero de alunos para permitir a tal capacidade de podermos dar o devido cuidado que esses meninos precisam no contexto de sala de aula. Sociabilizar, inclui-los, não era nesse sentido, deveriam - **como vantagens** -, ter uma escola que permitisse que eles aprendessem aquelas coisas mais comuns do dia-a-dia, para serem auto suficientes quando um dia forem adultos serem capazes de fazer mais algumas coisas, não tanto o currículo normal dum aluno dito normal... Deixe-me contar uma experiência que eu tive numa outra escola que era só para meninos de Educação Especial, e eu visitei essa escola pensando que seria uma escola cheia de preconceitos e que retiraria esta visão inclusiva, segregadora até em si...mas, depois de visitar fiquei com uma ideia diferente: vi aqueles meninos conviver com outros iguais a eles sem ter os ditos normais, tinham a vantagem de ter, os terapeutas da fala, os terapeutas de todas as áreas que eles precisavam...os psicólogos, uma quantidade de técnicos que efetivamente trabalhavam para que*

eles, estando a ser ensinados numa escola não inclusiva, quando iam para a Sociedade, eles portavam-se como elementos dessa sociedade, verdadeiramente incluídos na mesma, certo...? Ou seja, a escola era exclusiva, mas dava-lhes as competências para eles no exterior, para além dos muros da escola poderem comportar-se como os outros todos. Se nós conseguíssemos juntar as coisas boas dos dois lados, ou seja, mantê-los nesta área, mas dar-lhes este apoio que muito falta nas escolas ditas inclusivas, se calhar conseguíamos fazer melhor nessa escola exemplar que eu vi – neste caso, era na Polónia - mas entendo que era uma boa forma de tratar esses meninos dentro do ensino regular.

Concorda com o ensino misto (alunos com NEE no ensino regular? Porquê?).

No fundo eu concordo, mas, penso que se deve ajustar muito daquilo que na realidade se faz. Olhe, deixe-me fazer este paralelismo: a nossa Constituição da República Portuguesa tem 40 anos e já foi revista sete vezes para se ajustar à evolução da sociedade. E eu pergunto, e a sociedade... que esforço é que se fez, ou fez-se o esforço que se deveria ter feito para ajustar a sociedade à Constituição, porque ainda há discrepâncias muito grandes entre o texto da Lei e a realidade da sociedade. Toda a gente tem direito a uma habitação... quantas pessoas dormem na rua? E aqui é igual: o que se diz no papel em relação ao ensino especial e aos direitos que os meninos do ensino especial têm é exemplar, mas depois... o ensino deve ser misto e não um ensino segregador, mas é preciso fazer um grande esforço em prol desses meninos.

2 - O TRABALHO DE GRUPO COMO PRÁTICA PEDAGÓGICA

Que conceito tem do grupo de trabalho em sala de aula?

É uma metodologia que eu uso frequentemente, que tem prós e contras, e tenho às vezes algumas dificuldades...nem sempre há sucesso dentro do grupo, há sempre quem se aproveite do trabalho de quem trabalha e o grupo fica pendurado, mas eu procuro estar atento a esses pormenores e tento ajustar; às vezes faço-os de uma determinada maneira, outras deixo que sejam os próprios alunos a criá-los, quando vejo que eles não estão equilibrados, funcionais ou açambarcamos melhores e deixam de fora os piores...

Como concebe o trabalho de grupo com alunos de NEE em classes regulares?

É uma dificuldade acrescida...encontra-se de tudo: encontra-se os grupos com ambição de serem os melhores, não querem ter alguém que se considera com limitação, e também encontro situações em que as pessoas aproveitam esses momentos para mostrar que são solidários, que sabem cooperar, que sabem ajudar os mais fracos...é um cenário interessante nesse sentido... o trabalho de grupo nas classes regulares funciona.

Que critério utiliza na distribuição dos alunos para formar os grupos? Porquê?

O mesmo esquema que eu uso para fazer os grupos com os meninos de necessidades educativas especiais, uso para fazer os outros grupos onde não estão incluídos meninos com necessidades educativas especiais (nas classes regulares). No princípio do ano deixo, até para eu ver que tipo de alunos é que eu tenho ali, deixo que sejam eles a escolher de uma forma aleatória numa primeira fase, se funciona bem é a democracia, eles escolheram porque convivem com quem querem e estão com quem querem; se eu vejo que não funciona bem – porque passaram a ser segregadores, põem de fora os mais fracos, ou porque são pouco heterogêneos, têm um líder e depois o líder escolhe aqueles que ele acha que são capazes de ter uma boa pesquisa, mas depois não têm quem acabe por estruturar a pesquisa da melhor forma, eu, conforme os vou conhecendo eu vou deixando que a formação de grupo deixe de ser aleatória, para passar a ser gradualmente criteriosa, ou seja, eu não tenho critério enquanto não conheço as pessoas, a partir do momento em que conheço as pessoas, imponho o meu critério.

Em algum momento deparou com dificuldades para estruturar os grupos de trabalho? Quais, e como resolveu? Sim.

Às vezes encontramos pessoas que são difíceis de convencer... estão convictos de que estão certos e que aquele é o melhor caminho. Nunca imponho, quando vejo que não há soluções apresento a minha própria solução como forma de levar a água ao meu moinho e vejo o que é que eles pensam dela, impor, é sempre o último recurso.

3 - O TRABALHO DE GRUPO COMO FACTOR DE INCLUSÃO

Até que ponto o trabalho de grupo com alunos de NEE inseridos nas classes regulares, pode promover a Inclusão? Como, e porquê?

Pode. O grupo em si é isso que vem buscar à escola...é o grupo. É não estarem num grupo igual a eles – um grupo heterogêneo, é o contacto com pessoas diferentes. No trabalho de grupo há sempre um campinho qualquer onde o aluno pode fazer alguma coisa por si, explorando aquilo que é a sua própria capacidade, a sua própria competência, e é esse seu contributo para o grupo, por isso há aqui este fator de integração – o grupo, fomenta a integração, que é isso que eles vêm cá fazer à escola, senão não estariam na escola inclusiva. Eu acho que esta é que é a grande vantagem – promover a integração...de mostrar que apesar de ser diferente também pode dar os seus contributos. As desvantagens não são tanto no trabalho de grupo, mas sim na formação do grupo: nem sempre toda a gente quer ter no grupo um menino com NEE, ainda há esta visão estereotipada de que vai ser prejudicial. Mesmo assim, eu só vejo vantagens e não desvantagens no trabalho de grupo, porque, o grupo em si, a palavra grupo, é a Inclusão...o trabalho de grupo é a melhor ferramenta. Se quiser, tire do grupo o tal aluno das NEE... os outros também são diferentes, não há alunos iguais: há o

*mais capaz de liderar, o outro que é mais capaz de mandar, há outro que reclama, há outro mais perfeito, há outro que serve qualquer coisa...”...**Não está catalogado...**”, é isso mesmo: não está catalogado. Fazem todos parte como as peças de um puzzle.*

Em termos afetivos, como avalia o comportamento dos alunos do ensino regular comparativamente com os de NEE?

Isto é assim, no ensino regular, quanto mais nos aproximamos dos anos de acesso à Universidade - deixe-me dizer desta maneira -, começa a haver um crescendo de egoísmo, muito centrado no Eu e não tanto nos outros, porquê...porque depois eles vão ser segregados por uma nota, e o que conta é a nota e não o currículo. Então competitividade e conflito uns com os outros, tudo é entrave, não serve; quando se chega a uma turma com meninos de necessidades educativas especiais vê-se ali um problema, não se vê uma diferença, que às vezes não é problema nenhum...pode ser mais um dos alunos não catalogados que se porta menos bem ou que não colabora, não tem o mesmo ritmo do que até aquele, mas o que se nota depois é que...confunde-se...neste processo de integração, também se nota - não tanto no Secundário -, mas no 3º Ciclo, se nota que os meninos estão perfeitamente integrados...sentem-se felizes por cá estar, e os outros tratam-nos bem: são capazes de, por exemplo, na fila da cantina, não dar o lugar a um colega dito normal, mas se chega um daqueles com dificuldades e inconscientemente se põe à frente sem se aperceber que ali não era o fim da fila, ninguém reclama...deixa-o ir, até é correto... integra-o.

Que impacto produz a presença de alunos com NEE numa classe regular?

É... numa primeira fase, é. Não é proveniente de galhofa nem de chacota, não é isso... é nos bons alunos motivo de preocupação porque pressupõe-se logo à partida que o professor vai ter que ter cuidado com aquele aluno também, mas depois, com o passar do tempo, esse impacto acaba por se diluir.

Qual dos dois tipos de alunos se apresentam mais motivados e interventivos?

*Eu acho que temos de tudo. Mesmo ao nível da intervenção são iguais aos outros. Agora, para o professor já não é igual, sabe porquê, porque eu às vezes vejo alunos aí, sem nenhum tipo de necessidade educativa especial que por falta de empenho não conseguem melhor, onde eu digo assim: se se empenhasse, era um excelente aluno, mas não se empenha, enquanto nestes alunos (NEE), às vezes um pequeno passo é um passo de gigante, porque foi fruto de um esforço e de um trabalho muito, muito grande. “...**Então, lá está a parte motivacional a imperar...**”, é isso... é estar empenhado, é estar motivado para aquilo.*

4 - A AVALIAÇÃO NUM CONTEXTO DE GRUPO

Que tipo de estratégia (s) utiliza para avaliar o trabalho de grupo em sala de aula?

Eu faço assim, eu tenho uma ficha, mais ou menos padronizada, vou ajustando... tem uma base comum há muitos anos em que eu peço aos alunos que se auto avaliem... empenhei-me, procurei, construí, escrevi, pesquisei.... Sim não, sim não, pouco, muito, às vezes é uma escala de 0 a 5, e autos avaliam-se, e depois fazem em relação aos outros elementos do grupo.... depois tenho a minha própria avaliação, escala ou medida ... onde vejo o empenho, dedicação esforço de cada um, quem trabalha ou não.... Faço o ajuste, não tenho que aceitar propriamente que eles pensaram.

Faz referências individuais? Como?

Às vezes faço. Faço quando noto que... normalmente, faço-o pela positiva, quando acho que há coisas que é preciso reforçar, ou que ajudam a motivar, por ex. se há alguém que mostrou um grande empenho e se destacou e é reconhecido pelo grupo, e que a qualidade do trabalho final se deve muito àquele indivíduo, eu faço a menção de parabéns..., continua, vais no bom caminho, os teus colegas reconheceram o teu esforço, deves continuar a ser assim, colaborares, porque eu acho que isto fomenta a motivação

Em contexto de avaliação contínua, prefere a elaboração do trabalho de grupo, dentro, ou fora da sala de aula? Porquê?).

Sem dúvida dentro da sala de aula, porque fora da sala de aula eu não tenho o controlo de todas as variáveis, eu não sei quem o fez, se foi o aluno, se foi o irmão já formado, se teve ajuda ou não teve ajuda. No contexto atual a maior parte dos alunos depois de saírem da escola vão para os centros de explicações, ou centros de estudos.... Eu não valorizo muito o trabalho de casa, pois acho que nesses espaços não são os alunos que o fazem, se fosse apenas nesta ou naquela dificuldade como ajuda, mas não, às vezes os alunos vêm com respostas muito idênticas para não parecerem quase um "copy e paste", ou seja um fez e os outros todos copiaram. Não é um grande contributo para a aprendizagem.

Como é que consegue fazer uma avaliação das competências individuais do grupo, a partir do trabalho de casa?

Pior ainda! A avaliação é sempre um processo muito difícil, porque a avaliação é o processo mais difícil que temos numa escola, quer dentro quer fora da escola...se eu junto a esse processo elementos que eu não controlo, então fica tudo muito complicado.... Não posso dar grande importância ao trabalho de casa, posso sim, teve a preocupação em mostrar trabalho, de trazer ou não trazer, teve a preocupação à data mostrar que fez, se fez ou não, não sei, aí eu posso dar uma valorização: entre este que foi copiar ou aquele que nem se quer se preocupou em copiar, há aqui uma diferença, pode ser um contributo, mas não

pode ter uma grande valorização, não sei até que ponto é que ele contribui para a sua competência.

5 - A LIDERANÇA DE GRUPO EM SALA DE AULA

Sendo a liderança uma competência inerente ao grupo de trabalho, durante os trabalhos de grupo em sala de aula, tem observado essa característica nos alunos com NEE, comparativamente com os ditos normais? Como?).

*Eu vou dizer que nos trabalhos de grupo é raras as vezes em que eu tenho um aluno NEE a liderar o grupo, ou eles não tomam iniciativa, porque a liderança é uma questão inata, e eles não são propriamente vocacionados para tal, eles sentem-se um apêndice da turma, no aspectos da liderança eles são o elo mais fraco, não quer dizer que alguns não o pudessem ser, porque nem sempre a liderança se faz no melhor sentido, “... **acontece de forma natural,...o líder está sempre mais no lado dos alunos ditos normais...**” sim, não faz parte do ensino especial.*

Entre a afetividade, a cognição, e a motivação, qual destas competências lhe parece a mais importante para escolher o líder do grupo? Porquê?

Esta é a pergunta mais difícil que me fez até agora... eu acho que o líder deve ter um bocadinho de tudo, ... como é que eu consigo ser um bom líder se eu não tiver esse processo afetivo? A aproximação de um ao outro, ouvir a perspectiva dele, ou de o convencer que ele não está correto; se eu não conhecer e não dominar a matéria eu também não consigo fazer, quem não sabe não consegue mandar. “ ... Está a falar da cognição?...” sim, os bons líderes são aqueles que já fizeram e sabem fazer, conseguem mandar os outros fazer, porque sem eles próprios saberem nunca vão poder ser bons dirigentes, e motivados para essa liderança, porque a liderança é um processo difícil, não é fácil, as pessoas acham que ser líder é um papel importante, mas quando exercido é difícil de exercer, porque há sempre alguém que não gosta, não quer aceitar, têm mais dificuldades em seguir aquele rumo, em ouvir, e até porque às vezes os grupos têm mais que um líder e até se cria atrito entre eles. Um líder deve ter um bocadinho destas três coisas, a eleição de um líder faz-se mais pela via da afetividade, não tanto porque ele sabe muito ou pouco, mas pela parte sentimental, é a primeira parte que nos toca...

1 - AS NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS VS. ENSINO INCLUSIVO

Que conceito faz das Necessidades Educativas Especiais (NEE)?

*Considero tudo aquilo que abarca uma quantidade de necessidades que podem ir desde os problemas intelectuais até a sobre dotação, isto é, uma perspectiva muito abrangente e que requer algum tipo de intervenção especializada por parte do professor ou dos professores. **Que perspectiva tem do ensino inclusivo?** Considero que há muitas vantagens, apesar de que alguns alunos com problemas motores, necessidades educativas de deficiência motora poderão requerer uma intervenção já fora do contexto escolar, nomeadamente, ao nível das terapias, mas no geral, acho que tem trazido muitas vantagens, não só para integrar os alunos de necessidades educativas especiais na escola e posteriormente na sociedade e os contextos o mais adaptativos possíveis. Desvantagens, passam muito pelos apoios, que às vezes a nível de material e de equipamentos é sempre difícil conseguirmos na hora certa e também a nível organizacional nos recursos humanos ...pedagogicamente falando, de resto, considero que não tem havido desvantagens de maior.*

Concorda com o ensino misto (alunos com NEE no ensino regular? Porquê?). *Concordo, inteiramente; é um processo mais enriquecedor, a grande dúvida agora é até que ponto os alunos podem estar mais ou menos tempo nas salas de educação regular; até agora temos conseguido que os alunos com medida mais restritiva estejam alguns tempos na sala de aula, a partir de agora o que se pretende é que estejam um pouco mais de tempo, e a meta que é definida assim é sem ser rígida seria 100% do tempo letivo.*

2 - O TRABALHO DE GRUPO COMO PRÁTICA PEDAGÓGICA

Que conceito tem do grupo de trabalho em sala de aula?

O grupo de trabalho é sempre uma situação que pode enriquecer o trabalho pedagógico, nomeadamente, para a minha área disciplinar, a história, é uma estratégia que pode ser utilizada como uma fonte de pesquisa, um modo de trabalhar a informação e mobilizá-la, e pode ser importante para nós variarmos os processos educativos.

Como concebe o trabalho de grupo com alunos de NEE em classes regulares?

É sempre um problema, isto é, os alunos com NEE, as vezes pelo seu comportamento, às vezes pela sua problemática, outras vezes até por vontade própria é sempre difícil trabalhar em grupo. O que é que se tenta? Se há um

trabalho de grupo em que sejam distribuídas tarefas, e a tarefa, de certo modo, possa ser mais bem executada, ou mais bem elaborada por esse aluno de NEE, o professor pode fazer algum tipo de intervenção para indicar. Quando isso não acontece, o aluno de NEE, pode trabalhar no trabalho de grupo um bocadinho mais autónomo, ou mais individualmente, depois na apresentação pode fazê-lo em parceria com outros, ou, eventualmente, noutras partes do trabalho de grupo... depende muito da necessidade e até, da vontade da criança ou do aluno ou jovem.

Que critério utiliza na distribuição dos alunos para formar os grupos? Porquê?

Começa sempre pelo aleatório, depois, pode haver algum tipo de critério. É óbvio que alunos que nós consideramos que não é muito produtivo esse trabalho, ou por os seus comportamentos, ou personalidade, temos que ter o critério de não os juntar nesse trabalho de grupo. O critério pode ser sempre ou gostos por desenvolver um tipo de trabalho que considera importante e com um fim comum, ou então, qualquer um que nós consideremos importante. Também não há assim critérios rígidos, a não ser quase que naqueles grupos em que haja idades muito díspares, muito diferenciadas... seja a idade.

Em algum momento deparou com dificuldades para estruturar os grupos de trabalho? Às vezes, sobretudo nos alunos mais novos. Quais, e como resolveu? Nos alunos mais novos às vezes há problemas e oposições e oposições. Nos mais velhos reveste-se de outras nuances, resolve-se muito por teste sócio métrico: perguntamos quais são os gostos ou com quem gostaria mais de trabalhar, tentamos fazer essa junção e essa coordenação. Nos mais velhos já não é tanto assim, sublima-se mais, os gostos, os interesses e todos os outros fatores, aí, já tem que ser mais por interesses comuns, nomeadamente se organiza um trabalho por temas, é óbvio, que os grupos formam-se por aqueles que gostam de desenvolver um tema. A dificuldade maior é quando os alunos NEE, são rejeitados. Resolvo fazendo uma parte autónoma individualmente, e depois fazem uma apresentação em grupo, uma parte pelo menos, ou então tem que ser um bocadinho negociado. O isolamento é o grande problema das NEE, no trabalho de grupo.

3 - O TRABALHO DE GRUPO COMO FACTOR DE INCLUSÃO

Até que ponto o trabalho de grupo com alunos de NEE inseridos nas classes regulares, pode promover a Inclusão? Como, e porquê?

Pode promover a inclusão, até pode favorece-la, depende dos contextos, por exemplo: nós agora temos a Portaria nova que saiu, regulamenta para os alunos com currículos específicos individuais a questão de fazermos uma matriz curricular com várias áreas disciplinares, e depois, a partir dessa matriz, nós podemos organizar grupos de alunos sem esse currículo e que nesse trabalho de grupo, nós podemos inserir alunos de diversas proveniências e diversas origens,

e, nesse aspeto pode ser favorecido, porquê...? Não são sempre os mesmos alunos que ficam um bocadinho isolados (integrado ou não na sala de aula regular ou fora da sala de aula regular, que ainda há muito, nas necessidades educativas especiais) e portanto o trabalho de grupo pode ser favorecido porque abarca mais alunos, pode abarcar várias áreas disciplinares também e pode, como vantagem, ser favorecida mais a inclusão. Como desvantagens, de certo modo, aqueles grupos quando desenvolvem esse trabalho, também ficam fora da sala de aula regular, e a nível do Secundário é como é que nós vamos integrar alunos com NEE com o tal currículo específico individual, nas turmas com alunos que têm de ser preparados para exames nacionais, alunos que pretendem seguir para o ensino superior, como é que isso se vai conjugar na mesma turma de vinte alunos (número estipulado por lei).

Em termos afetivos, como avalia o comportamento dos alunos do ensino regular comparativamente com os de NEE?

Temos de tudo...os alunos com NEE de carácter motor, até alguns de carácter mental no geral são muito bem aceites; depois outras necessidades educativas do género de autismos, características autistas, alguns problemas que conjuga a parte motora e a parte afetiva emocional, às vezes são menos bem aceites, muito menos. Grosso modo, eu acho que os problemas que são menos bem aceites são os do foro emocional. As Obsessões, os Autismos, são muito difíceis de integrar, face à dificuldade de interação que os mesmos evidenciam.

Que impacto produz a presença de alunos com NEE numa classe regular? Qual dos dois tipos de alunos se apresentam mais motivados e interventivos?

Normalmente os alunos de necessidades educativas especiais são sempre muito menos participativos, o que não quer dizer que não estejam motivados.

4 - A AVALIAÇÃO NUM CONTEXTO DE GRUPO

Que tipo de estratégia (s) utiliza para avaliar o trabalho de grupo em sala de aula?

O trabalho de grupo é sempre avaliado muito pela participação, sempre as apresentações, “...Mas com que tipo de estratégia?”, o trabalho de grupo é sempre a qualidade, é sempre a mobilização da informação se é feita da forma solicitada ou não, “...Mas tem uma estratégia para chegar lá...”, sim, a estratégia é sempre, ou a motivação, ou a solicitação dos passos que vão sendo dados...normalmente no trabalho de grupo eu peço sempre um relatório, ou uma apreciação, “...individual ou comum ao grupo?”, individual.

Faz referências individuais? Como?

Sim, até porque cada um reflete o papel que teve no trabalho de grupo, por aí também se vê quem trabalhou mais empenhadamente ou menos empenhadamente, ou quem não trabalhou de todo, e aí já se vê como o processo como é que decorreu.

Em contexto de avaliação contínua, prefere a elaboração do trabalho de grupo, dentro, ou fora da sala de aula? Porquê?

Dentro da sala de aula é sempre mais possível verificar como é que os trabalhos são elaborados e a participação de cada um; muitas vezes não se consegue trabalhar dentro da sala de aula, é fora, aí já tem alguns fatores muito subjetivos, e já é muito difícil de avaliar porque normalmente já é muito dourada, digamos, a pílula pelos alunos, e por vezes ficamos com dúvidas. Prefiro, portanto, o trabalho de grupo em sala de aula, pelas razões referidas. Foi o aluno que fez, compreendeu, é muito importante, porque às vezes o aluno não fazer não é complicado, o que interessa é que perceba...certo? Eu, interessa-me que o aluno compreenda aquilo que está a fazer, o problema é se não compreendeu, e às vezes não compreende mesmo.

Como é que consegue fazer uma avaliação das competências individuais do grupo, a partir do trabalho de casa?

Normalmente, o que vou fazer agora, é, uma parte do trabalho que foi feita, vão apresentar na aula uma parte daquele conteúdo que ainda não foi muito abordado ou que vai ser revisto; a outra parte, eu depois vejo e vou fazendo ao longo do tempo algumas perguntas sobre aquele trabalho que foi feito, e aí se verifica também, se os alunos compreenderam aquilo, se foi um bocadinho daquilo que consideramos o copy e paste e se não fizeram absolutamente pesquisa nenhuma e foi absolutamente uma colagem pura feita da mobilização da informação.

5 - A LIDERANÇA DE GRUPO EM SALA DE AULA

Sendo a liderança uma competência inerente ao grupo de trabalho, durante os trabalhos de grupo em sala de aula, tem observado essa característica nos alunos com NEE, comparativamente com os ditos normais? Como?

Raramente... aluno com necessidades educativas especiais raramente tem a liderança; são sempre alunos que até podem ter algumas características de liderança, mas normalmente não as usam, por variadíssimos motivos; ou porque não conseguem ultrapassar a sua própria problemática, ou porque o grupo não os aceita ...não os leva demasiado a sério.

Entre a afetividade, a cognição, e a motivação, qual destas competências lhe parece mais importante, para escolher o líder do grupo? Porquê?

*Eu, sinceramente, acho que é a emoção... o ponto de vista emocional. “...**Refere-se à parte afetiva...**”, eu acho que é a parte afetiva, embora a cognição tenha alguma importância também “...**É óbvio...**”, não é? Mas, o ser aceite, o conseguir mobilizar o grupo, o fazer até por ser aceite, acho que é o mais importante. Não se pode abandonar de todo a cognição, porque se não tiver minimamente o ponto de vista cognitivo presente, é óbvio que...” **...A afetividade por si só não vai resolver tudo...**”, exatamente. Inclusivamente até se verifica muito: aqueles alunos que, até sabem muito, mas que, ou são introvertidos, ou tímidos, ou não têm mesmo **características inatas de liderança**, não conseguem impor-se nos grupos.*