

ESCOLA INCLUSIVA:
DA UTOPIA À REALIDADE

Olívia Andrade de Carvalho
Luís Peixoto

EDIÇÕES APPACDM DISTRITAL DE BRAGA – BRAGA 2000

INTRODUÇÃO

O ser humano que nos gabamos de ser soube sempre humilhar e ofender aqueles a quem, com triste ironia, continua a chamar seus semelhantes. Inventamos o que não existe na natureza, a crueldade, a tortura o desprezo. Por um uso perverso da razão viemos dividindo a humanidade em categorias irreduzíveis entre si, os ricos e os pobres, os senhores e os escravos, os poderosos e os débeis, os sábios e os ignorantes, e em cada uma dessas divisões fizemos novas divisões, de modo a podermos variar e multiplicar à vontade, incessantemente, os motivos para o desprezo, para a humilhação e a ofensa.

(JOSÉ SARAMAGO)

Certas atitudes e comportamentos conduzem muitas vezes à marginalização de crianças «diferentes» na vida social, familiar e escolar. Os preconceitos e a discriminação de que são alvo e a exclusão a que são votados origina graves prejuízos quer para os próprios, quer para a sociedade e sobretudo para a humanidade. No limiar do século XXI, eis-nos diariamente a testemunhar situações em que a exclusão da pessoa diferente acontece, com alguma passividade.

Numa Sociedade Para Todos, cada um de nós é parte integrante dela e a todos assiste o direito de ser incluído. Garantir este direito é um dever colectivo, mas particularmente, dos que intervêm de forma directa na orientação dos destinos da sociedade, da educação.

O direito à igualdade de oportunidades está consignado na Declaração Universal dos Direitos do Homem e deve aplicar-se a todos.

A Constituição Portuguesa propõe no n.º 1 do artigo 74.º «garantir o direito à igualdade de oportunidades de acesso e êxito escolar».

Também a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), subscrita por 88 governos e 25 organizações internacionais determina que «aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deve acomodá-los dentro de uma pedagogia centrada na criança capaz de satisfazer tais necessidades».

A construção de uma cultura de resistência às desigualdades e à exclusão escolar e social passa sobretudo pelos caminhos traçados pelos principais agentes educativos que são os professores. Educar na inclusão é preparar para a cidadania que rima com autonomia e com democracia. Proclama a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994): «Escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias criando comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva; um mundo onde caibam muitos mundos».

Materializar esta concepção, confrontar a escola com este quadro é, sem dúvida, um dos maiores desafios, em educação que se coloca ao homem moderno. É preciso introduzir a mudança para que a realidade deixe de ser virtual:

- mudanças jurídico-legislativas que garantam os direitos previstos;
- mudanças organizativas e de gestão ao nível das escolas;
- mudanças a nível pessoal do professor e de outros intervenientes;

- apoio aos alunos normais numa perspectiva de escolarização de todos;
- mudanças ao nível da natureza e da estrutura do currículo;
- mudanças nos modelos de apoio individual aos alunos.

Certamente que os obstáculos serão ainda muitos. O nosso objectivo primeiro é identificá-los, procurando conhecer a realidade presente, pois concordando com Freire (1979), «quando o homem compreende a sua realidade, pode levantar hipóteses sobre o desafio dessa realidade e procurar soluções. Assim, pode transformá-la e, com seu trabalho, pode criar um mundo próprio: seu eu e suas circunstâncias» (p. 30)

É certo que a colocação deste problema implica o comprometimento próprio de quem já se encontra envolvido, pelo trabalho que desempenha nesta área, pelos padrões culturais e filosofia de vida.

Tal como Luther King diríamos I have a dream. Reafirmamos o nosso compromisso com a dignificação do humano, enquanto sujeitos e, de alguma maneira, artesãos do espaço em que estamos mergulhados e, de alguma forma, construtores das situações do mundo.

Conferimos ao nosso trabalho contornos de poesia concordando com Pascoaes (1991), que « a sensibilidade poética vibra, como nenhuma outra, ao contacto da Realidade e a conhece, por assim dizer, em primeira mão. Uma verdade, quando aparece no mundo, é o poeta a primeira pessoa que a visita» (p. 5), porque a poesia também pode proporcionar importantes informações acerca do mundo.

Esperamos que este estudo nos conduza a novos conhecimentos. Para nos assegurarmos disso necessitamos de fazer um levantamento bibliográfico, contextualizando e fundamentando

o tema, de acordo com o que sobre ele tem sido dito e escrito, numa perspectiva nacional e internacional. Será realizada uma pesquisa de cunho exploratório que servirá como base ao nosso trabalho que se encontra dividido em duas partes: uma de cariz teórico e outra prática, que interagem e se completam.

No primeiro capítulo traçaremos os caminhos para a inclusão, fazendo o enquadramento de referência, passando em revista várias teorias de suporte a este paradigma. Estudaremos ainda o conceito de utopia, na construção deste projecto.

No capítulo segundo desenvolveremos uma perspectiva histórica e conceptual da segregação à inclusão. Realizaremos, ainda, no capítulo terceiro, uma abordagem à formação de professores, procurando conhecer essa realidade para a relacionarmos com a resistência ou abertura a este modelo.

Na segunda parte deste estudo realizaremos o trabalho de campo referindo, no capítulo quarto, o problema da segregação, a que ainda assistimos, de algumas crianças e jovens, a quem deixamos à porta da escola e da vida. Traçaremos também, neste capítulo, os objectivos que apontamos como metas reconhecendo, no primeiro deles, a maior importância, pois será essa, fundamentalmente, a nossa linha condutora: conhecer as razões da exclusão. Ainda neste capítulo formulamos as hipóteses que estão na base da nossa pesquisa.

No capítulo quinto seleccionamos a amostra, apresentamos os instrumentos de pesquisa e descrevemos o procedimento e tratamento estatístico do nosso estudo.

A análise e interpretação dos resultados, terão lugar no capítulo sexto.

Pretendemos, afinal, conhecer quais os problemas com que a inclusão se debate, através da análise dos dados e interpretação dos resultados do nosso estudo.

PARTE I INTRODUÇÃO TEÓRICA

15

Capítulo

I

CAMINHOS PARA A INCLUSÃO

1.1. Da utopia à construção do projecto

1.1.1. Em nome do sonho

Eles não sabem que o sonho

é uma constante da vida tão concreta e definida como outra coisa qualquer, (...)

Eles não sabem, nem sonham que o sonho comanda a vida.

Que sempre que um homem sonha o mundo pula e avança como bola colorida entre as mãos de uma criança.

(António Gedeão)

É certo que este romantismo não nos afastará da ideia perseguida pois concordando com Freire (1997), «O que eu não posso é parar satisfeito ao nível dos sentimentos, das emoções, das intuições. Devo submeter os objectos das minhas intuições a um tratamento sério, rigoroso, mas nunca desprezá-las» (p. 43).

A inclusão é um sonho acalentado pelos pais de crianças com NEE. Marcados por uma realidade desumana que ditou,

por um período demasiado longo, o estigma da diferença, encurralando crianças em espaços artificiais, contrariando a natureza cultural da Humanidade. Como refere Pascoaes (1998): «eliminem a palavra Humanidade e ficaremos cobertos de pêlo, num instante» (p. 31).

Habitualmente, afirma Martins (1991), «preferimos a comodidade das ideias pronto a vestir, das simplificações, das grotescas representações deturpadas da realidade. As ideias vivas tornam-se incómodas. As interrogações rareiam. As certezas invadem tudo» (p. 18). É chegado o tempo de agitar estas águas.

O paradigma emergente da inclusão assenta em ideais de Humanismo, mas também em estudos realizados por pessoas e grupos legitimados por um conhecimento patentado. Concordamos com Pascoaes (1998), quando diz que «a ciência desenha a onda; a poesia enche-a de água» (p. 29).

Reeves (1990) atribui, também ele, um papel preponderante à poesia, no campo do conhecimento, quando afirma que «a poesia é um trilho diferente para o magma obscuro da realidade. Aumenta a capacidade de expressão da linguagem. Além de utilitária, acha novas vias para exprimir o mundo, para perscrutar as suas riquezas inexploradas» (p. 75). No sonho ensaiamos voos, delineamos ideais, construimos projectos. A realidade transforma-se com os sonhos, acreditando em utopias. Também é verdade, concordando com Freire (1996) que «a paixão com que conheço, falo ou escrevo não diminuem o compromisso com que denuncio ou anuncio. Sou uma inteireza e não uma dicotomia. (...) Conheço com o meu corpo todo, sentimentos, paixão, razão também» (p. 18).

Sabemos, de acordo com Martins (1991), que «o que está em causa é o fazer fazendo, o buscar constantemente o aperfeiçoamento, o não baixar os braços em nome da força das inér-

cias... No fundo, não estamos condenados à condição de seres errantes atirados constantemente do mundo das ilusões para a angústia da mediocridade» (p. 78).

Como Patrício (citado por Azevedo, 1994) reconhecemos que a prática pedagógica deverá assentar na reflexão e na construção e não na cristalização. «Não é nos saberes constituídos que o processo educativo se vai enraizar, mas na fonte constituinte de todo e qualquer saber, que é o núcleo central da pessoa humana, o próprio leme do poder criador do homem» (p. 129).

Apoiamo-nos em Bach (1996), para sustentarmos a nossa ideia. «Se tentares / durante algum tempo usar a ficção, / acabarás por entender que / as personagens de ficção são / por vezes mais reais do que / pessoas de carne e osso» (p. 97).

Identificamo-nos com o projecto de Paulo Freire, com a sua intuição para antecipar as grandes questões educativas, adoptando posições que nos ajudam a compreendê-las melhor. Na sua concepção educativa ele cruza a teoria social, o compromisso moral e a participação política. Freire (1992) interroga-nos sobre o nosso papel como educadores. «Pensar que a esperança sozinha transforma o mundo e actuar movido por tal ingenuidade é um modo excelente de

tombar na desesperança, no pessimismo, no fatalismo. Mas, prescindir da esperança na luta para melhorar o mundo,

como se a luta se pudesse reduzir a actos calculados, apenas à pura cientificidade, é frívola ilusão (...) a esperança precisa

da prática para tornar-se concretude histórica. É por isso que não há esperança na pura espera, nem tão pouco se alcança

o que se espera na espera pura, que vira, assim, espera vã»
(pp. 10-11).

O trabalho será árduo... caminhemos, pois o caminho faz-se caminhando...

Concordando com Martins (1991), «O aperfeiçoamento da humanidade faz-se com alegria e sofrimento, faz-se com a afectividade e sentimentos, com encontros e desencontros. E aí se revela permanentemente a mediação ética entre princípios e factos, entre valores e acontecimentos» (p. 106). Será para isso necessário que nos desprendamos do nosso egoísmo e nos transportemos para o outro contrariando Sartre, pois o inferno não são os outros.

Reafirmamos com Martins (1991) que «vemos a necessidade do enraizamento dos valores como igualdade e justiça, numa sociedade tolerante e equitativa. Não é recusando a diferença, o que nos rodeia e a sociedade em que vivemos que poderemos descobrir o sentido para a vida como procura plural» (p. 50).

Não podemos calar a indignação perante as várias formas de exclusão e a forma como a educação contribui para isso. Acreditamos que tudo pode ser diferente. Subscrevemos o ideal de justiça de Freire (1991), embalados pelo sonho. «Sou leal ao sonho. Minha acção tem sido coerente com ele. Exigente com a ética, considero que ela tem a ver com a coerência com que se vive no mundo, coerência entre o que se diz e o que se faz (...) Continuem contando comigo na construção de uma política educacional, de uma escola com outra cara mais alegre, mais fraterna e democrática» (p. 144).

Há homens diferentes que, na diferença querem construir um mundo novo, uma nova fraternidade. Instituir uma nova ordem. É possível. Depende de todos e de cada um.

1.1.2. Estatuto da Utopia

É necessário que todos os homens se elevem ao Homem, que todos se aproximem daquele tipo humano perfeito idealizado pelos poetas.

(TEIXEIRA DE PASCOAES)

É sem dúvida, a poesia, que nos transporta para o ideal. O real é do domínio do quotidiano. O raciocínio poético eleva-nos ao reino do sonho. Sena (1989) confronta-nos com esta dualidade: «A diferença que há entre os estudiosos e os poetas é que aqueles passam a vida inteira com o nariz num assunto a ver se conseguem decifrá-lo, e estes abrem um livro, lêem três páginas, farejam as restantes (nem sequer todas) e sabem logo do assunto o que os outros não conseguiram saber» (p. 157). É certo que é pela poesia que encontramos a utopia. Percorrendo o caminho do ideal projectamo-nos para o território do «impossível» sonhado como realizável.

Concordamos que o paradigma da inclusão se inscreve na realidade como um modelo ideal, «desejado e, até certo ponto possível».

Passamos de seguida à exploração desta forma de projecção no futuro, de forma a melhor entendermos esta problemática, passando em revista várias perspectivas de outros tantos autores.

Raulet (citado por Carvalho, 1994) afirma que «a utopia é a esperança realizada, a união da esperança e do saber, a união dos contrários, a solução das antinomias, a resolução da contradição entre a sensibilidade e a razão, a moral e a felicidade, o indivíduo e a comunidade» (p. 25).

A utopia situa-se então entre o sonho e o real. As utopias comunitárias, sociais e religiosas não deixam nunca indiferente o curso da história: elas tornam-se referenciais, valores, modelos

para a prática, para a acção. As utopias são tentativas de transformação das situações futuras. Elas polarizam os ideais, radicalizam as vontades, desafiam, enfim, a estabilidade e a continuidade do presente ainda que partindo necessariamente deste.

Na sua obra, *A Utopia*, Thomas More (1995), precursor desta ideia apresenta-nos assim esta conceptualização: «Uma utopia é uma possibilidade que pode efectivar-se no momento em que forem removidas as circunstâncias provisórias que obstam à sua realização» (p. 7).

Aqui poderemos inscrever o projecto da escola inclusiva pensando na possibilidade da sua realização, depois de eliminadas algumas barreiras. Continuando com More, não encontramos, ainda o caminho para chegar à ilha imaginada.

Transposta a porta da realidade ensaiemos o caminho, tentando alcançar esse espaço com Morin (1996): «É pela porta do mal que sou obrigado a passar para ir procurar a utopia, o não lugar, ou seja, o lugar do bem, o bom lugar» (p. 38)

A utopia é constitutiva do homem. Abrange e implica não só o homem individual, como também o homem na relação com os outros, com o mundo que o rodeia. Afirma Pascoaes (1998): «O que há de belo na criatura é o ponto em que ela hesita entre o pessoal e o universal» (p. 16). A utopia reconhece a alteridade que ela protagoniza, sendo esta qualidade que galvaniza todas as outras e as dinamiza. A busca, a insatisfação e a inquietação são estados de espírito e impulsos humanos que a utopia assume no seu corpo filosófico. Concordamos com Morin (1996) quando afirma: «O acto de pensar situa-se sempre num desvio, numa marginalidade» (p. 119).

As utopias dirigem-se à Humanidade, à comunidade humana, a toda a Terra. Elas não se circunscrevem apenas a um meio geográfico temporalmente limitado. Tentativa de superação do presente, na senda do devir, esboço criativo de um

projecto, neste caso a inclusão. Mas de acordo com Carvalho (1994) «... a utopia ainda que contenha projectos não se esgota neles, da mesma maneira que um qualquer projecto não pode ser substituído por uma utopia» (p. 20).

A utopia não é um projecto de bom senso. Mas, concordando com Carvalho (1994), «a construção de utopias (...) é, simultaneamente, uma criação de tempos e de espaços e uma nadificação de momentos e lugares» (p. 76)

A utopia, em época de mudança afirma-se como um valor, um critério de pertinência. A utopia constitui-se como um desejo que poderá desestruturar as organizações estabelecidas em nome da criação de outras organizações e de outras ordens capazes de concretizar aspirações e de despertar consciências. Por isso, a utopia constitui uma ameaça ao presente, por antecipar o futuro. Como refere Morin (1996): «Qualquer ideia nova suscita resistência» (p. 120).

Tendo nós a capacidade de conhecer o presente e de prever o futuro, se apenas fizermos isto, privamo-nos também, certamente, de um pouco mais de esperança e de capacidade de sermos sujeitos criadores de alternativas. De acordo com Carvalho (1994), «educar é reproduzir para transformar, imitar para criar, adaptar para mudar, sempre segundo escolhas guiadas por ideais, (...) eis, finalmente, a grande diferença entre a educação e o adestramento» (p. 79).

Como afirma Pascoaes (1998), «agir é construir, destruindo» (p. 32). Ou ainda, Morin (1996) «o que não se regenera, degrada-se» (p. 221).

É certo que uma didáctica cujo principal objectivo é fazer adquirir valores, atitudes, firmes intenções comportamentais, deve evidentemente privilegiar a acção, a vivência, o exemplo permanente. De acordo com Mauco (citado por Peixoto, 1991), «ensinamos mais com aquilo que somos, que com aquilo que dizemos» (p. 28).

Concordamos com Sampaio (1998), quando diz que «o verdadeiro ensino não está só nos manuais, não se aprende soletrado em 10 lições, não se compra estafado na encomenda de ocasião, nunca chega por decreto (quanto a isso, nunca)» (p. 47).

Perseguidor de utopias, construtor de projectos, Freire

personifica estes conceitos, no campo da educação como descrevem Apple e Nóvoa (1998). «Paulo Freire que tem a capacidade de tocar em pontos sensíveis, de pôr por escrito, frequentemente através de metáforas, as "coisas" que as pessoas já têm vontade de dizer mas ainda não sabem. Paulo Freire tem uma intuição única para antecipar ideias que, uma vez no papel, nos parecem tão familiares que rapidamente as sentimos como nossas» (p. 170).

Concordamos com Apple e Nóvoa (1998): «(...) podemos estar com ou contra Freire, mas não podemos estar sem Freire» (p. 186).

Vemos, por isso, a necessidade de beber na fonte do seu humanismo, feito conhecimento. De acordo, ainda, com Apple e Nóvoa (1998), «no projecto de Paulo Freire, a utopia traduz-se, antes de mais pela educação. E nos faz pensar nos meios que organizam a nossa acção prática e a nossa reflexão científica» (p. 186).

Mas a utopia reúne muitos contestatários, segundo Morin (1996). Vemos assim a necessidade de clarificar este conceito.

A utopia é frequentemente criticada. As críticas acentuaram-se ainda mais depois do ruir de muitas esperanças num futuro melhor, ou antes, num progresso que, por si mesmo, existiria e nos levaria para um mundo feliz. No entanto estes critérios não viram que havia duas utopias. A primeira é, evidentemente, a esperança numa sociedade melhor na qual as relações entre os seres humanos não seriam tão atrozes, tão desprezíveis, tão baseadas em conflitos, em relações de dominação e de exploração; sociedades onde haveria mais liberdade, mais fraterni-

dade: esta é a boa utopia. A má utopia era aquela que pretendia realizar a harmonia perfeita, eliminar a dor e qualquer conflito, tornar transparente cada indivíduo.

Recusemos a realidade presente, após uma reflexão crítica. Morin (1996) apresenta-nos essa análise: temos de rejeitar o realismo trivial que diz ser preciso adaptarmo-nos ao imediato, à ordem estabelecida, ao facto consumado, admitir a vitória do vitorioso.

Para além do realismo trivial, o que é que existe? Temos de reconhecer que o real fervilha de possibilidades, que não sabemos o que vai de lá sair, nem como escolher as suas próprias finalidades e o seu próprio partido. Na realidade humana coabitam o imaginário, o mitológico e, com certeza, o afectivo.

Será a inclusão uma utopia realista? Avista-se no horizonte o espaço onde todas as crianças partilham o mesmo território com os mesmos direitos. A vida é, ela própria uma construção utópica composta por ideais: com os olhos postos no futuro e a preocupação de nele inscrever um projecto, uma utopia, afirmamos com Pascoaes (1998) «... que o desejo de sermos perfeitos nos compense da impossibilidade de o sermos» (p. 42).

É verdade que teremos que ser realistas. Mas será que ser realista é acreditar no que é imediato, eterno, duradouro? Talvez Morin (1996) nos ajude a encontrar algumas respostas.

«Não conhecemos muito bem o presente. Existem muitas forças subterrâneas que estudam o presente; aquilo a

que Hegel chamava a velha toupeira. (...) José Ortéga y Gasset escreveu: "Não sabemos o que se passa e é isso que se

passa. Somos inconscientes do presente". É por essa razão que eu acho que é absolutamente necessário condenar o

realismo da aceitação do facto consumado e da adesão à superfície do presente. Com efeito, devemos procurar as vias

difíceis, não devemos escapar-nos do real e andarmos nas nuvens sem estarmos prisioneiros deste pretense real.

É talvez por esta via, dialecticamente difícil mas necessária de ser delineada, que devemos seguir. Uma das minhas máximas preferidas é a do poeta António Machado: "Tu que caminhas, não há caminho, és tu que o crias ao andar (...)".

Para mim, é aí que se encontra o verdadeiro realismo» (p. 13).

Se considerarmos a utopia como um valor universal, «cada um deve agir como se a luta inteira só dependesse dele» (Morin, 1996, p. 14).

Inscrevendo a utopia num horizonte visível reconhecemos, como Morin (1996), que «o improvável é, evidentemente, algo que não aparece como podendo ser realizado, mas que, precisamente, permite a esperança» (p. 13).

Projectando-nos para o problema inicial da inclusão concordamos com Martins (1991) que «há necessidade de olhar o género humano e as pessoas de carne e osso tal como são» (p. 118).

Teremos que acreditar que a inclusão efectiva está para acontecer, como projecto inscrito numa utopia realista. Como afirma Pascoaes (1998) «o que não aconteceu, nunca esteve para acontecer, e o que aconteceu esteve para não acontecer» (p. 37).

Costa (1996) acredita e faz-nos acreditar neste projecto em construção:

«A escola inclusiva não é, contrariamente ao que muitos ainda pensam, uma utopia. Existem diversas escolas no nosso país, algumas das quais situadas em áreas carenciadas, que podemos designar como verdadeiramente INCLUSIVAS. Para que mais portas, de mais escolas se abram a mais crianças, a todas as crianças, é simplesmente necessário que (...) sobretudo, os pais, os profissionais, os governantes e a população em geral acreditem que a escola inclusiva é qualquer coisa por que vale a pena lutar» (p. 161).

É urgente, é imperativo que se abalem e anulem os modelos de exclusão; cortar amarras e mergulhar na imensa aventura da humanidade.

Uma das funções do processo educativo é ajudar o Homem

a inventar, pô-lo nos caminhos da imaginação, do risco, e de todas as pesquisas.

A inclusão pouco se distanciou do seu estado conceptual. Tal como outros princípios, por exemplo, a liberdade, a justiça, a igualdade, há-de conservar, sem dúvida, por algum tempo, a distância relativamente às realizações que, por natureza, é próprio dos conceitos. Mas, e mais uma vez, afirmamos com Pascoaes (1998), que «as coisas são possibilidades realizáveis» (p. 16).

A utopia de hoje pode amanhecer, amanhã, realidade, porque antecipa aqueles que serão os dados do futuro. Com efeito, o pensamento utópico visa, antes de mais, um desejável possível que contempla a esperança, pois esta emerge, teimosamente, através de formas utópicas.

1.1.3. A construção do futuro

Dantes estudava-se o passado para clarificar o presente. Eu porém inverti o espelho do tempo, convencido como estava de que uma visão coerente do futuro pode também fornecer-nos um bom número de observações, e das mais pertinentes, sobre o mundo de hoje.

(ALVIN TOFFLER)

Não teremos um futuro se nós próprios não o inventarmos.

Lourenço (1997) traça-nos uma direcção: «O futuro, como o sol que esperamos para ver o que nos cerca, é o tempo, unicamente feito de esperança, sonho e utopia de onde tudo vem e em

função do qual nós caminhamos para alguma "espécie de porto". O futuro é também e radicalmente, o que nos surpreende» (p. 22).

O saber e a liberdade são susceptíveis de um crescimento e reprodução potencialmente infinitos. Os direitos humanos cabem nessa ideia de liberdade, projecto e também justiça. A luta histórica pelos direitos humanos conduziu, obviamente, a que o deficiente passasse a ser uma pessoa com direitos e que começasse a ser considerada como par na sociedade, não obstante a sua diferença.

Lourenço (1997) sublinha a importância do presente na construção do futuro. «Para termos futuro, o nosso olhar sobre o passado não pode ser como o de Loth que convertia os familiares em estátua de sal (...) o verdadeiro tempo dos homens é um eterno presente, quinta-essência de todos os presentes onde a humanidade se transcende a si mesma e impõe ao futuro o seu peso e a sua figura» (p. 28).

Todavia, Lourenço (1997), assinala a importância desse mesmo presente na construção de um futuro para o qual se traçam direcções. «Haverá Futuros, já os há, pois, a títulos diversos, o cálculo, a esperança, o sonho, a utopia que são a sua substância já incorporada no nosso presente, coabitam connosco e guiam todos os nossos passos e pensamentos» (pp. 9-10).

A educação, pode antecipar o futuro desejado. Contribui para o crescimento harmonioso de uma geração, como afirma Azevedo (1994), «diz-se frequentemente que muitas das inquietações dos homens de hoje interessam à educação, não lhes podem ser indiferentes; antes pelo contrário, devem torná-las como pressuposto. As características sociais e culturais dos dias que correm marcam sobretudo aqueles que estão em crescimento, a abrir-se para a sociedade e a cultura, assimilando-a ou rejeitando-a, refazendo-a» (p. 149).

Educar, podemos afirmar, não é preparar as novas gerações para a estabilidade, mas para seguirem o fluir do tempo. Daí que à escola e aos professores se depara o desafio de se assumirem em reforma permanente, para que possam corresponder à previsão de desenvolvimentos futuros: um verdadeiro acto de criação.

É verdade, que é em tempo de mudança que nascem ideias novas, como refere Prost (citado por Azevedo, 1994), «a crise do sistema educativo, longe de ser um acidente, aparece como uma das condições indispensáveis da sua eficácia social. É porque está em crise que o nosso ensino ainda é eficaz» (p. 143).

Esta ideia é reforçada por Azevedo (1994) quando estabelece a relação entre crise e mudança.

«Vivemos um tempo de transição de paradigmas (...). O futuro é, em todos os casos, muito incerto. (...) creio que nenhum ser humano reage bem a viver sob os efeitos das crises. Mas as crises são também oportunidades para as sociedades se regenerarem e se revigorarem.

Tirar partido de uma situação de crise implica, no entanto, um esforço múltiplo: exige uma abertura de espírito, capacidade para ouvir e para acolher o que é novo, diálogo e interacção entre as heranças culturais que se transportam e os novos valores emergentes, requer imaginação e criatividade e uma atitude de grande flexibilidade (...) pressupõe que nunca se perca o gosto e a oportunidade de construção de sentido, nas situações e pelas vias mais diversas, porque ao ser humano será sempre essencial o projecto, o desafio e a transcendência. (...) E a escola existe para dar um precioso contributo nesse processo de desenvolvimento humano, ajudando cada um a desabrochar e a revelar livremente a sua autenticidade» (p. 148).

I

Esteve (1995), indica-nos os professores como principais sujeitos de mudança, como agentes da construção do futuro, ao afirmar que «as atitudes dos professores e da sociedade são

fundamentais para realizar as reformas que se projectam. Na atitude dos professores perante as reformas e no apoio à sociedade está a chave para as levar a bom termo. Sem o seu incondicional apoio não passarão do terreno das disposições legais ao terreno da realidade: o trabalho quotidiano nas salas de aula» (p. 96).

É nesse espaço: escola e sala de aula, palco do acto educativo do presente, que se pode projectar o futuro. De acordo com Azevedo (1994), «as escolas são ambientes de humanidade, mesmo quando as aprendizagens se processam em ambientes escolares (...) infraestruturalmente frágeis (...) A beleza das escolas está, antes de mais, nas pessoas, no seu crescer e desabrochar, no abrir-se e revelar-se aos outros, no encontro de cada um com as suas possibilidades e limitações» (p. 179).

Esteve (1991) afirma as suas expectativas positivas em relação aos professores, face ao nosso modelo de escola para todos, afirmando acreditar «que a nossa sociedade e os nossos professores vão apoiar a ideia e prestar uma atenção educativa de qualidade aos milhares de crianças com dificuldades, que se encontram no sistema de ensino, pela primeira vez na história» (p. 122).

Sabemos que há sempre resistentes, Velhos do Restelo, mas concordando com More (1995), «se não se consegue arrancar dos seus espíritos, de uma só vez e pela raiz, as opiniões e princípios errados e perversos; se não se consegue, mesmo que se deseje, abolir os vícios e os costumes imorais instaurados pelo hábito, não devemos por isso abandonar o barco num mar tempestuoso, por se não conseguir dominar os ventos» (p. 53).

Apesar da integração estar determinada, legitimada, pela lei mantêm-se ainda muitos impedimentos à materialização deste conceito. Mas, como refere Fonseca (1997), «a integração não se consegue por leis escolares nem por espontaneidade social. Ela deve ser pensada a nível social antes e depois da

escola. Antes, através de acções domiciliárias eficazes. Depois, por uma política de emprego e de integração social» (p. 212).

É preciso que este novo paradigma galvanize todos os recursos e meios para uma escola mais justa onde todos tenham o seu lugar; um espaço próprio habitado pelo sujeito, pela sua personalidade única.

A escola regular deve ser o local legítimo para satisfazer as necessidades educacionais das crianças que são diferentes. Desta forma a integração reflectirá uma filosofia democrática de igualdade de acesso a serviços, recursos e instituições. A este propósito afirma Fonseca (1997): «Como processo antidiscriminatório, a integração visa programar para cada criança objectivos pedagógicos concomitantes com as suas necessidades e desejos, eliminando rótulos e individualizando os seus problemas» (p. 227).

Verificamos, muitas vezes, que tanto familiares como educadores têm atitudes permissivas e pouco exigentes em relação a estas crianças; acredita-se pouco nelas. Uma atitude positiva relevando as qualidades em detrimento das dificuldades, impõe-se.

De acordo com Fonseca (1997), «a integração é o combate mais adequado à institucionalização da deficiência e ao cepticismo e pessimismo educacional. A integração implica sempre um benefício imediato educacional e social para a criança deficiente. A integração na comunidade passa pela integração no sistema educacional. Separar fisicamente escolas normais de escolas especiais é uma aberração, que se deve eliminar»

(p. 312).

Conjugar os benefícios dos dois tipos de sistemas, adequando os seus serviços às necessidades de cada aluno é o caminho certo para o futuro.

É notória, actualmente, a convergência de opiniões abalizadas sobre o direito das pessoas portadoras de deficiência serem respeitadas e integradas no seio da sociedade. Também Fonseca (1997) reconhece que:

«A tendência internacional aponta para a integração de crianças deficientes em escolas normais. A grande convicção do futuro é que as crianças deficientes tenham as mesmas oportunidades que as crianças não deficientes, pois cabem-lhes as mesmas e legítimas aspirações de realização pessoal e de participação e transformação social.

A integração das crianças deficientes tem de aumentar de ano para ano. Todas as crianças deficientes poderão ser educadas em escolas normais, naturalmente sujeitas a determinadas qualificações e avaliações» (pp. 211-212).

Sabemos como é difícil passar da teoria à prática, apesar de todos os pressupostos serem teoricamente aceites e amplamente divulgados. Como Lourenço (1997), diríamos que «todos os povos e culturas são multiplicidade de tempos, são eles que condicionam a relação com o Futuro» (p. 12).

Fonseca (1997) traça-nos os caminhos a trilhar, reconhecendo que «no futuro, o desafio está em garantir a todos a igualdade de oportunidades sociais e educacionais. As apostas e as expectativas deverão ser positivas, pois devem acentuar a originalidade, a variedade e heterogeneidade da pessoa humana, elevando ao máximo possível o seu potencial intra-individual e promovendo, conseqüentemente, a integração social de todos os cidadãos, sem excepção» (p. 52).

Também Simon (1991) acredita neste projecto fundamentando esta ideia da seguinte forma: «Parece-nos que o movimento de integração, mesmo que tenha de sujeitar-se a destinos diversos, já não se extinguirá. A nossa sociedade, convulsiva e mutável, não me parece caminhar no sentido de mais egoísmo (...) Se portanto, vamos no sentido de mais convívio, mais huma-

nidade, é muito provável que vamos também para uma maior abertura ao outro, talvez diferente de si, mas do qual não se pode ignorar nem rejeitar a diferença» (p. 134).

A inclusão é um imperativo que molda o imediato, mas é também a vontade de estar no futuro antecipando-o, unindo todos os pontos do continente inventivo e imaginativo onde o desejo de futuro e a sua emergência não são vividos passivamente.

1.1.4. Todo o mundo é composto de mudança

Mudam-se os tempos, mudam-se as vontades muda-se o ser muda-se a confiança todo o mundo é composto de mudança tomando sempre novas qualidades.

(Luís de Camões)

Com o paradigma, emergente, da escola inclusiva vemo-nos perante novas situações que, certamente, implicam mudanças a todos os níveis, sobretudo nas práticas educativas.

Sabemos quanto a perspectiva da mudança, por vezes, assusta e inibe mas, o grande desafio coloca-se à imaginação, de forma a criar respostas, inovando, permanentemente, adequando respostas novas a novas situações. Na óptica de Benoit (citado por Sousa, 1998), «a mudança não é uma ameaça à estabilidade, mas uma possibilidade de desenvolvimento, colocando o problema conceptual do novo e da criatividade» (p. 36).

Certamente que o novo modelo de escola para todos, determina mudanças a todos os níveis. Mudanças que provocam, contudo, muitas dúvidas e hesitações, pois, como afirma Nóvoa (1995), «a mudança poderá ser encarada como uma ameaça à ordem estabelecida. Mas se a estabilidade é artificial e precária

então torna-se necessário abalar o sistema, em concordância com a urgência de uma nova ordem» (p. 96).

Encontramo-nos perante uma nova concepção de escola que como «microsociedade» reflecte as preocupações sociais pelo bem estar, pela qualidade de vida de todos os cidadãos. Perante o instituído vemos a necessidade de implementar a mudança. Como afirma Freire (1979), «uma época da história apresentará uma série de aspirações, de desejos, de valores, em busca da sua realização. Formas de ser, de comportar-se, atitudes mais ou menos generalizadas, das quais somente os visionários que se antecipam têm dúvidas e frente às quais sugerem novas fórmulas» (p. 64).

Ao homem, como sujeito, compete intervir perante situações que comprometem o humanismo. Concordamos com Freire (1979) que, «na medida em que o homem cria, recria e decide, vão-se formando as épocas. E é também criando, recriando e decidindo como deve participar nessas épocas. É por isso que obtém melhor resultado toda a vez que, integrando-se no espírito delas, se apropria de seus temas e reconhece suas tarefas concretas» (p. 64).

Para a construção da nova escola, cada interveniente terá que reconhecer o seu papel, de uma forma reflexiva e dinâmica pois, como afirma Nóvoa (1995), «a passagem de um sistema de ensino, de elite para um sistema de massas implica um aumento quantitativo de professores e alunos, mas também o aparecimento de novos problemas qualitativos, que exigem uma reflexão profunda» (p. 96).

É, possivelmente, através de uma prática reflexiva que cada professor encontrará o seu lugar e assumirá o seu papel pois, concordando com Nóvoa (1995), «se as circunstâncias mudaram, obrigando-os a repensar o seu papel como professores, uma análise precisa da situação em que se encontram ajuda, sem dúvida, a dar respostas mais adequadas às novas interrogações.

Provavelmente, muitas questões são de difícil solução no âmbito da actuação individual de um professor isolado, mas, mesmo neste plano, um conhecimento mais exacto do problema pode contribuir para evitar o desajustamento» (p. 98).

Também Freire (1979) confere importância à capacidade de reflexão para a prática: «É exactamente esta capacidade de actuar, operar, de transformar a realidade de acordo com finalidades propostas pelo homem, à qual está associada sua capacidade de reflectir, que o faz um ser da práxis» (p. 17).

Teremos sempre que tomar em conta as condições, a realidade, pois concordando com Freire (1979), «se acção e reflexão, como constituintes inseparáveis da práxis, são a maneira humana de existir, isto significa, contudo que não estão condicionadas, como se fossem absolutas, pela realidade em que está o homem» (p. 17).

Para imprimirmos a mudança e alterarmos o status quo, Freire (1979) propõe «o desenvolvimento de uma consciência crítica que permita ao homem transformar a realidade (...). Na medida em que os homens, dentro de uma sociedade, vão respondendo aos desafios do mundo, vão temporalizando os espaços geográficos e vão fazendo história pela sua própria actividade criadora» (p. 133).

Sujeitos e agentes de um tempo em que a inovação e mudança se tornaram quase valores de uma sociedade que tomou conhecimento da sua evolução permanente, do seu devir contínuo, em que a mudança constitui, mesmo, condição fundamental da sobrevivência dos diferentes grupos, é, de facto, verdadeiramente surpreendente que estejamos a assistir, passivamente, à imposição de novos obstáculos à transformação dos contextos e das situações pedagógicas e educativas. Não poderemos retirar a dimensão utópica deste projecto da inclusão. É verdade que não existe uma solução óptima que seria, com certeza, uma solução péssima. Vamos procurando caminhos...

Capítulo II – DA SEGREGAÇÃO À INCLUSÃO

2.1. Da exclusão à inclusão

2.1.1. Práticas de exclusão: evolução histórica

Basta a miséria de um desgraçado, para que todos nós sejamos miseráveis.
(TEIXEIRA DE PASCOAES)

Na antiguidade, em algumas sociedades, era normal o infanticídio quando se observavam anormalidades nas crianças. Na Idade Média, a Igreja considerou-as possuídas pelo demónio submetendo-as a práticas de exorcismo, condenando, ao mesmo tempo, o infanticídio.

Os deficientes mentais eram, nos séculos XVII e XVIII, internados em orfanatos, manicómios e prisões, junto com delinquentes, velhos e indigentes.

No final do século XVIII têm lugar as instituições especializadas. A sociedade sente-se aliviada, proporcionando cuidados e assistência ao deficiente, protegendo-se e protegendo-o: separando-se o deficiente, segrega-se e discrimina-se. Esta era prolonga-se até meados do século XX.

Este século caracteriza-se pelo início da escolaridade obrigatória. Aqui se verifica a dificuldade de muitos alunos seguirem

o ritmo normal da turma, sobretudo os deficientes. Aparecem, assim as classes especiais que agrupam as crianças segundo diversas etiquetas, em função das diferentes etiologias. Segundo Bairrão (1998), em meados do século assiste-se à rejeição deste modelo por parte dos pais. Na Dinamarca usa-se, pela primeira vez, o conceito de «normalização» que apresenta a «possibilidade do deficiente desenvolver um tipo de vida tão normal quanto possível» (p. 15)

A forma como a sociedade ao longo da história foi encarando as pessoas com deficiência está intimamente ligada a factores económicos, sociais e culturais, de cada época. Podemos, portanto, assumir que existem, no campo da educação, aspectos essenciais de natureza «societal» mais vasta ligados a determinados períodos no tempo e que imprimem à educação especial características semelhantes em diversos países.

Pensamos ser importante abordar outras perspectivas que, contudo, convergem nos pontos essenciais.

Segundo Fonseca (1996), nos primórdios da humanidade, o indivíduo portador de deficiência foi visto com superstição e malignidade. Em Atenas, os deficientes eram abandonados em locais desconhecidos para aí lutarem pela sobrevivência. Em Esparta fazia-se uma selecção desumana. Os Romanos exibiam os deficientes em festividades sumptuosas. Eram encarados pelo cristianismo com piedade e compaixão. Fonseca (1996) refere ainda a concepção, à data, de inteligência que, na criança era vista como «mini-inteligência adulta e divinamente predestinada».

Os deficientes eram vistos como «crianças de Deus» ou «bobos da corte», durante a Idade Média, ou então, esconjurados ou apedrejados.

Também durante a Reforma, Lutero e Calvino consideraram os deficientes como seres possuídos por Satanás.

Continuamos seguindo Fonseca (1996), que refere a atitude diferente da cultura oriental, com Confúcio, que atribui à socie-

dade a responsabilidade de tratar dos que não podiam fazê-lo pelos seus próprios meios. Fonseca (1996) refere, ainda, a figura de Pedro Ponce de Leon como criador da primeira instituição para deficientes auditivos (1520-1584). Também em Paris (1745-1822), Valentim Hauy abre a primeira escola para cegos.

Em Aveyron (1799) descobre-se uma criança-lobo à qual se chama Vítor. Philippe Pinel trouxe-a para Paris. Diagnosticou-a como idiota (peculiar, diferente). Jean Gaspar Itard toma a seu cargo a reabilitação desta criança adoptando uma concepção envolventalista da inteligência, que atribui um maior valor à influência do meio, minimizando a hereditariedade e os factores biológicos no desenvolvimento humano. Como indica Fonseca (1996), «nesta concepção, os factores situacionais e extra-biológicos são reforçados. (...) O que conta é a herança social e cultural. A inteligência não é mais do que o produto do meio. Estamos no envolvimento utópico e ortodoxo, entramos no humanismo pedagógico, no determinismo cultural e no behaviorismo» (pp. 284-285).

Itard enganou-se quando pensou ser possível ensinar o Vítor a falar, ler e escrever, aos doze anos, pois não basta a estimulação sensorial compensatória, em qualquer período do desenvolvimento; como reconhece Fonseca (1996) «a inteligência humana não depende só de condições do envolvimento, pois ela encerra igualmente uma pré-estrutura interna. (...) Está provavelmente aqui o segredo, ou o êxito, do novo movimento da educação especial e da reabilitação, isto é, a importância da identificação e intervenção precoces» (p. 285).

Segue-se depois o período do interaccionismo. Aqui a inteligência é composta pelo biológico e pelo social, como unidade. Segundo Fonseca (1996), é o tempo de Pavlov (1980), Freud (1974), Wallon (1968), Piaget (1968), cujas concepções de edu-

cação constituem um novo caminho, influenciando perspectivas e atitudes para com as crianças com deficiências.

Bairrão (1998) define as linhas do desenvolvimento das estruturas organizacionais para os deficientes: perspectiva assistencial e de protecção à educação, iniciativa privada à pública, da segregação à integração.

Citando alguns autores, Bairrão refere três períodos históricos nesta evolução. O primeiro período, o «dos esquecidos e escondidos» que se situa no início deste século, dando continuidade ao modelo asilar e segregativo do século anterior, mantém longe da sociedade os deficientes, cujas famílias se sentiam, provavelmente, mal com a discriminação de que eram alvo.

Durante o segundo período, denominado «de despiste e de segregação» verifica-se o apogeu das técnicas psicométricas e do modelo da classificação e diagnóstico (médico-diagnóstico) cuja

preocupação é, afirma Bairrão (1998), classificar e diagnosticar, em vez de educar.

«A comunidade científica do tempo pensava que prestava um melhor serviço às crianças educando-as conjuntamente com outras crianças deficientes, protegendo-as, assim, dos normais. Segregadas, elas seriam educadas de forma controlada, sendo objecto de diferentes cuidados médicos, psicológicos e sociais. Fazia ainda parte dessa crença que tais crianças, utilizando os recursos pedagógicos normais, não só não poderiam funcionar autonomamente como poderiam até prejudicar as crianças normais. Contribuíram também para esta visão segregada da educação a crença na fixidez dos critérios psicométricos, a concepção da deficiência como doença e os limites das estratégias e técnicas pedagógicas ao tempo disponíveis» (p. 18).

O terceiro período de «identificação e ajuda» tem início nos

anos 70 e está na base da lei 94-142 de 1975, publicada nos Estados Unidos da América. Esta lei atribui direitos iguais para

todos, em matéria de educação. Esta legislação vai ter influência em todo o mundo.

Será interessante estabelecer a relação entre escola e segregação. Niza (1996) traça uma perspectiva da exclusão referindo que, em Portugal, no ano de 1911, apenas um terço das crianças dos 7 aos 14 anos frequentava a escola obrigatória, nessa altura decretada. Isto acontece ao mesmo tempo que Binet e Simon, em França, concebem a primeira Escala de Inteligência, que selecciona os alunos da escola pública.

Os professores tratavam os alunos como um só, tendo a ilusão da turma homogénea. Com a aplicação da Escala de Binet escolhiam-se os alunos que constituíam as classes de aperfeiçoamento. Refere Niza (1996) que «esta designação eufemística do primeiro sistema alternativo de escolaridade provou rapidamente, que, tal como na geometria, os sistemas paralelos nunca se podem encontrar» (p. 139). Atente-se no decreto n.º 20 741, onde se afirma que os liceus têm de ser «reservados aos fortes e aos mais aptos», ou o artigo de Marcelo Caetano (citado por Cortesão, 1988), em que ele afirma que uma criança filha de um operário não tem para as ciências «a mesma preparação hereditária que tem para o ofício do seu pai e por isso não passará, nunca, de um medíocre intelectual (...)» (pp. 149-150). Prossequimos na análise deste estudo que aborda a atitude do professor, que exclui os alunos, que não acompanham as aulas colectivas, designados «atrasados». Também a psicometria serviu de instrumento de exclusão ao atribuir a incapacidade ao aluno. Embora o desenvolvimento de estudos tenha vindo a isolar vários factores do insucesso como sócio-económicos, ou institucionais, grande número de professores teima em atribuir as causas do insucesso, apenas a condições de personalidade ou de inteligência, intrínsecas dos alunos com dificuldades.

Convém aqui reportarmo-nos ao Estado Novo, e ao seu sistema educativo, aqui referenciado por Cortesão (1988).

O Decreto n.º 20 741, após referir os inconvenientes de os liceus terem demasiada população, termina afirmando que «a normalidade será estabelecida quando as famílias compreenderem que os cursos dos liceus, de sua natureza difíceis, têm de ser reservados aos fortes e aos mais aptos e à medida que a selecção se vai fazendo, como convém, que seja feita, para restituir ao ensino secundário e conseqüentemente ao ensino superior aquele grau de elevação que ambos, cada um na sua esfera, devem manter» (p. 78).

Desta forma a selecção «meritocrática» beneficia apenas os «herdeiros».

Para Correia (1997), «se a política de exclusão elimina as crianças da sociedade de que devem ser parte integrante, o procedimento de as colocar com estatuto desviante segrega-as: excluídas dos programas de educação públicos, impedidas de interacções benéficas para o seu desenvolvimento, crescem em ambientes interpessoais áridos e, muitas vezes, hostis» (p. 14).

Depois desta viagem pelas práticas de exclusão concluímos da sua desumanidade, só possível pelos contextos que as determinavam.

2.1.2. Da segregação à integração

A presença de crianças que não correspondam ao menu preexistente na escola encoraja, de alguma

forma, os professores para que procurem uma cultura mais colegial e para que se entremudem na experimentação de novas respostas educativas.

(Mel Ainscow)

Identificar e reconhecer a diversidade é percorrer o caminho da igualdade de direitos. Reconhece-se, hoje, que todas as crianças têm características, interesses, capacidades

e necessidades de aprendizagem que lhe são próprias. Como tal, talvez possamos afirmar: toda a educação é especial, varia a especialidade!

Para a integração de alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE) surgem, nos anos 70, dois documentos fundamentais: nos EUA, em 1975 o PL- 94-142, e o denominado Warnock Report, publicado em 1978, em Inglaterra.

O conceito de NEE surge na sequência dos movimentos de integração e inclusão e vem dar resposta ao princípio da democratização das sociedades.

Inicia-se o período denominado «identificação e ajuda» que está na base da «revolução silenciosa» da lei americana 94-142, de 1975. Esta lei contempla direitos iguais para todos os cidadãos em matéria de educação e vai ter influência em todo mundo.

Com esta legislação dá-se uma viragem a vários níveis: passa a valorizar-se a educação como forma de mudança e a integração como forma de normalização o que, do ponto de vista científico, põe em causa o papel exclusivo, do diagnóstico médico e psicológico para o ensino e recuperação dos deficientes. É claro que a deficiência envolve determinantes internas, determinantes envolvimentoais e a interacção entre ambas, numa perspectiva sócio-ecológica, onde se faz sentir a importância que é necessário atribuir à própria criança, à sua individualidade, ao seu poder e capacidade para desempenhar um papel activo e estruturante nas interacções que estabelece com o envolvimento. Assentando no pressuposto de que todos os cidadãos, mesmo os deficientes, têm os mesmos direitos e que, por isso, deverão frequentar um ensino universal e gratuito adaptado às suas necessidades, dá-se uma viragem a nível político e social.

Bairrão (1998) afirma que «este período foi, pois, marcado por grandes esforços para realizar o despiste destas crianças de uma forma justa e não estigmatizante, por ligar diagnóstico à

intervenção e pelo actuar mais precocemente possível junto das crianças e famílias. Iniciando-se bem cedo a intervenção, poder-se-ia atenuar e não agravar os défices que as crianças apresentavam» (p. 19).

Brennan (citado por Correia, 1997), refere-se desta forma ao conceito de NEE:

«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 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 ou severa e pode ser permanente ou manifestar-se durante uma fase do desenvolvimento do aluno» (p. 48).

O Warnock Report veio colocar o enfoque na aprendizagem escolar de um currículo ou de um programa, desviando a centralização médica nas deficiências, assumindo o modelo educativo em detrimento do modelo médico ou médico-pedagógico. Introduziu neste contexto o conceito de NEE que se refere ao desfasamento entre o nível de comportamento ou de realização da criança e o que dela se espera em função da sua idade cronológica. Se um aluno apresenta dificuldades que exijam a adaptação das condições em que se processa o ensino-aprendizagem, então esse aluno tem NEE, ou seja, uma dificuldade significativamente maior em aprender, do que a maioria dos alunos da mesma idade, ou uma incapacidade ou incapacidades que se tomem impedimento da prática das mesmas oportunidades que são facultadas nas escolas, a alunos da mesma idade.

Desta forma o conceito de educação especial referido às crianças e jovens com dificuldades, em consequência de deficiência dá lugar a um conceito mais amplo de Necessidades

Educativas Especiais (NEE), alargado a todos os tipos de dificuldades de aprendizagem. O Warnock Report estabelece três categorias de necessidades educativas especiais:

- a necessidade de se encontrarem meios específicos de acesso ao currículo;
- a necessidade de ser facultado a determinadas crianças alunos um currículo especial ou modificado;
- a necessidade de dar uma particular atenção ao ambiente educativo em que decorre o processo de ensino-aprendizagem.

A Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) sobre princípios, política e prática em educação especial, proclama que:

- toda a criança tem direito fundamental à educação, e deve-lhe ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequada à aprendizagem;
- toda a criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas;
- sistemas educacionais deveriam ser designados e programas educacionais deveriam ser implementados no sentido de se levar em conta a vasta diversidade de tais características e necessidades;
- aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades;
- escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias, criando comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação

para todos; além disso, tais escolas provêm uma educação efectiva à maioria das crianças e aprimoram a eficiência e, em última instância, o custo da eficácia de todo o sistema educacional.

Segundo Fonseca (1997), «a integração é, em suma, educar as crianças deficientes, nas classes dos não deficientes» (p. 226). Para que isto se verifique são necessárias algumas mudanças, tais como: formar professores, aplicar novas técnicas, planificar acções e individualizar programas, pois a integração parte do conceito de crianças especiais para o conceito de situações especiais que determinam formação, prática pedagógica e investigação. A integração implica uma atenção permanente «aos estudos de organização e modificação de comportamento, de desenvolvimento humano, de análise de sistemas de desenho curricular, de atitudes dos professores, de atitudes dos pais e companheiros, de modelos de sucesso escolar» (Fonseca, 1997, p. 229).

Conforme estudos da Organização de Cooperação e Desenvolvimento Europeu, referidos por Bairrão (1998), dá-se da seguinte forma a evolução da assistência a crianças e jovens com deficiência em Portugal.

Numa primeira fase, segundo metade do século XIX, assiste-se à criação das primeiras instituições (asilos) para cegos e surdos, com pouco financiamento por parte do Estado, de origem, geralmente, privada.

Nos anos 60 assiste-se a uma forte intervenção, de natureza pública, com a coordenação do Ministério dos Assuntos Sociais. «Este período caracterizou-se pela criação de centros de educação especial e centros de observação e também pela realização dos primeiros programas de formação especializada de professores, fora do âmbito do Ministério de Educação» (p. 16).

Na terceira fase (início dos anos 70), o Ministério da Educação assume a liderança e cria as Divisões do Ensino Especial

dos Ensinos Básicos e Secundário iniciando desta forma a integração escolar.

Como primeira medida, que veio a permitir o apoio a crianças com deficiência, as Equipas de Educação Especial foram implementadas em 1975-76. O apoio era prestado, inicialmente a crianças e jovens com deficiências motoras e sensoriais e, mais tarde, com deficiências mentais, integrados nas escolas regulares. Todavia só volvidos cerca de dez anos (1988) estas equipas foram reconhecidas pela lei.

Os Serviços de Apoio às Dificuldades de Aprendizagem (SADA) foram outra iniciativa da Direcção Geral Ensino Básico e Secundário / Ministério da Educação, no final dos anos 70. Com esta medida propunha-se a orientação educativa junto dos professores de turma e de apoio à escola em alternativa ao apoio directo e centrado no aluno. Outra nota positiva era a perspectiva interdisciplinar, integrando aqui, para além de docentes, psicólogos. Estes serviços foram entretanto extintos por serem considerados uma sobreposição das Equipas de Educação Especial.

Hoje, a responsabilidade da Educação Especial reparte-se essencialmente pelos serviços competentes do Ministério da Educação e do Ministério de Solidariedade Social, que prestam serviços de atendimento a crianças e jovens com NEE. As escolas especiais, os colégios particulares subsidiados e as Equipas de Educação Especial, a funcionar nas escolas regulares, são estruturas de atendimento dependentes do Ministério da Educação. Destes serviços, as equipas de Educação Especial são, porém, de acordo com a filosofia da integração aquele que tem visto mais alargado o seu campo de actuação tendo triplicado desde o seu início, sendo o número de crianças atendidas mais que o quántuplo, do seu início (cf. Bairrão, 1998)

A integração não foi, não é, um processo pacífico. É claro que este conceito implica uma mudança cultural, dolorosamente lenta. Concordamos com Vayer e Roncin (1992) quando afirmam

que «é difícil integrar uma população particular numa sociedade pois, a partir de uma certa percentagem de indivíduos diferentes, a população de origem teme perder a sua identidade» (p. 7).

Como principal protagonista deste processo encontra-se o professor do ensino regular do qual se espera atitudes de intervenção, que passam pela utilização de estratégias e desenvolvimento de actividades focalizadas na diferença e individualidade, mantendo um programa eficaz para o grupo/turma.

Este modelo tem limitações, como afirma Correia (1997), «sem a formação necessária para responder ás necessidades educativas destes alunos, não conhecendo, muitas vezes, a natureza dos seus problemas e as implicações que têm no seu processo educativo, os professores do ensino regular não lhes podem prestar o apoio adequado» (p. 20).

Estes são alguns dos constrangimentos que entram este processo, vendo-se desta forma comprometida a aplicação do modelo pois como aponta Correia (1997), «a incapacidade ou insegurança sentidas, relativamente ao desenvolvimento de estratégias de ensino-aprendizagem adequadas, condiciona, evidentemente o êxito da integração» (p. 21).

Os professores do ensino regular não possuem formação específica, para o atendimento de crianças e jovens com NEE. A legislação conhece limitações de aplicação também a este nível: «a integração tem sido primordialmente promovida por legisladores que não consideram a variável que consiste na capacidade de resposta daqueles que a têm de pôr em prática» (Correia, 1997, p. 20).

Para melhor compreendermos, hoje, a integração necessário será, conhecermos uma diferente abordagem da linha histórica do atendimento de crianças e jovens com NEE.

Segundo Sanches (1995), a educação de deficientes em Portugal teve o seu início em 1822 pela mão de Freitas Rego com

a criação de um instituto de surdos-mudos e cegos em Lisboa. O objectivo era tornar o deficiente num membro activo da sociedade.

Já no início deste século, existiam dois institutos para cegos e dois para surdos, em Portugal que asseguravam a educação a uma pequena faixa das crianças e jovens com deficiência. É em 1913 que Aurélio da Costa Ferreira dá início ao «Curso Normal» para especialização de professores para a educação de surdos. Os «rejeitados do sistema educativo» eram colocados nas classes especiais, a funcionar nos institutos e instituições de assistência.

Com a Declaração dos Direitos da Criança (1921) e a Declaração dos Direitos do Homem (1948) é posto em causa este

modelo segregacionista.

A publicação do Decreto-Lei n.º 3/8, de 1946, determina a criação de «classes especiais» frequentadas, primeiro por crianças «anormais» e mais tarde por crianças com «inaptações escolares e debilidades ligeiras». Estas classes funcionavam com um grupo de alunos inferior a quinze, com programas de estimulação sensório-motora, leitura-escrita e cálculo.

Com a criação das Equipas de Educação Especial (EEE), dependentes das Direcções Regionais de Educação, tutelando o ensino Integrado, possibilita-se uma resposta alargada às (NEE). Estas equipas tinham como objectivo principal a integração familiar, social e escolar das crianças deficientes adoptando várias formas de actuação, segundo o Secretariado Nacional de Reabilitação (1985):

- apoio domiciliário aos pais e à criança nas primeiras idades;
- apoio pedagógico individual ou em pequenos grupos, com periodicidade variável, na escola onde a criança está integrada,

- sensibilização de educadores e professores das classes regulares, seja através de encontros informais, seja através de acções de formação;
- produção de material didáctico especial;
- difusão de equipamento e material escolar;
- contacto com os recursos da comunidade que podem intervir de qualquer forma no processo educativo da criança.

A publicação do Decreto-Lei n.º 319/91, de 23 de Agosto, vem determinar novos princípios orientadores:

- substituição da classificação em categorias baseadas em decisões do foro médico, pelo conceito de NEE, baseado em critérios pedagógicos;
- responsabilização da escola regular pela educação de todos os alunos, numa perspectiva 'e «escola para todos»;
- reconhecimento do importante «papel dos pais» na orientação educativa dos seus filhos;
- educação do aluno com necessidades educativas especiais no meio, o menos restritivo possível.

O mesmo decreto considera medidas que possibilitam a integração:

- equipamentos especiais de compensação;
- adaptações materiais;
- adaptações curriculares;
- condições especiais de matrícula;
- condições especiais de frequência;

- condições especiais de avaliação;
- adaptação na organização de classes ou turmas;
- apoio pedagógico acrescido;
- ensino especial.

Aqui o papel do professor de Educação Especial é, claramente, evidenciado.

À luz das várias leituras sobre este conceito, consideramos a Educação Integrada como, a noção de escola, como espaço educativo aberto, diversificado e individualizado em que cada criança encontre a resposta à sua diferença e individualidade.

Este conceito tem como base a normalização e assenta no conceito de «meio menos restritivo possível» que possibilita a integração física, social e pedagógica, pressupondo a utilização máxima dos aspectos mais favoráveis do meio para o desenvolvimento total da sua personalidade. Este modelo permite ao professor do ensino regular um procedimento adequado para com todos os alunos da classe. Outro aspecto, positivo relevante, é a promoção de relações sociais entre os alunos com necessidades educativas especiais e os outros.

Na base das recentes disposições legais de igualdade de oportunidades educativas, para crianças com NEE na escola regular, estão . os movimentos de influência da mentalidade, operados ao longo da Segunda metade do nosso século, sobretudo de ordem filosófica. Afirma Correia (1997), que «à medida que os conceitos de igualdade, liberdade e justiça se expandem, as crianças e as suas famílias evoluem de uma situação de passividade para uma outra de maior empenhamento na resolução dos seus problemas concretos (...) a escola está à disposição de todas as crianças em igualdade de condições e é obrigação da comunidade proporcionar-lhes um programa público e gratuito de educação adequado às suas necessidades» (p. 14).

Chegados à conclusão de que o princípio de integração determina a colocação da criança ou jovem com NEE junto da criança dita «normal» para fins académicos e sociais, tendo em consideração as suas características e necessidades concretas, num ambiente o mais normal possível, de modo a que lhe seja proporcionada uma educação apropriada, torna-se ainda necessária uma diversificação de serviços, diferenciados, que possibilitem a aplicação do modelo.

Deno (citado por Correia, 1997) desenvolveu um sistema, em cascata, dos serviços educacionais que tem como finalidade a adequação dos meios à criança, de uma forma o menos restritiva possível (cf. Figura 1)

Este sistema em cascata comporta uma diversidade de medidas, graduadas também em função das necessidades das crianças numa perspectiva de normalização.

Tendo, a maior parte das crianças, com NEE, dificuldades ligeiras, ou moderadas, a base da pirâmide constitui a maior integração e o meio menos restritivo. Numa sequência lógica a pirâmide vai estreitando, ocupando, um pequeno espaço, as crianças que requerem meios mais restritivos, especializados e intensos.

O objectivo principal é possibilitar a transição para o nível imediatamente superior no sentido de permitir o alcance da base ou, melhor ainda, a saída da pirâmide.

Número de alunos

Nível I

O aluno permanece na classe regular. Professor do ensino regular recebe orientações do professor de educação especial (consultor) e de quaisquer outros especialistas tidos como necessários.

Professor do ensino regular dirige programa de intervenção.

Nível II

O aluno permanece na classe regular, recebendo apoio directo do professor de educação especial (itinerante). Programa dirigido pelo professor do ensino regular com a colaboração do professor de educação especial.

Nível III

O aluno frequenta classe regular e sala de apoio. Programa de intervenção dirigido pelo professor do ensino regular e pelo professor de educação especial.

Nível IV

O aluno frequenta escola especial. Programa de intervenção dirigido pelo professor de educação especial

Nível V

O aluno frequenta escola especial. Programa elaborado por especialistas entre os quais figura o professor de educação especial

Nível VI

O aluno recebe serviços de educação especial no seu domicílio. Programa elaborado por especialistas entre os quais figura o professor especial.

Nível VII

O aluno recebe serviços de educação especial em instituições especializadas: hospitais, IPSS, lares, etc. Programa elaborado por especialistas.

Figura 1. Cascata de Serviços Educativos

2.1.3. A integração como filosofia educacional

Mas a educação o que é? É ser bem comportado? É cumprir as regras do convívio social, não interferir na liberdade dos outros ou dizer as coisas de uma certa maneira e com alguma erudição?

É tudo isso e mais alguma coisa que cada um acrescenta da sua ciência e arte?

(João Dos Santos)

É evidente, que a educação permite a transmissão da cultura, dos valores éticos e cívicos, na sua vertente socializante. João dos Santos (1991) revela-nos, com o seu pensamento, uma visão sistémica da educação, afirmando que «educar consiste em a pessoa se oferecer como modelo, ser educado é a pessoa crescer e evoluir de maneira a constituir-se a ela própria como modelo» (p. 129).

O sistema de comunidade educativa é um todo, mais do que a soma das partes, um espaço rico onde o sujeito se desenvolve e aprende. Como afirma Morrish (citado por Peixoto, 1988), «não existem eus isolados, apenas pessoas em relação, e este conceito é interdisciplinar: assim é que a reflexão filosófica, a psicologia, a sociologia, a história, etc. fornecem um corpo de conhecimentos para uma compreensão mais profunda da educação como um todo» (p. 20). Aprender é um processo complexo que determina crescimento e tem como meta maior, a autonomia do sujeito. É toda a comunidade educativa, enquanto sistema, que em relação, permitirá atingir esse desenvolvimento e autonomia que possibilita ao sujeito escolher, decidir por si.

De acordo com Fonseca (1996), «como seres humanos somos organismos complexos, cuja evolução e ontogénese retrata uma interacção multifacetada entre o corpo, o cérebro e os vários ecossistemas (exemplo: família, creche, escola, emprego, comunidade,

etc.), e é dessa interacção que ocorre o desenvolvimento cognitivo por meio do qual nos adaptamos ao meio exterior que nos envolve e o transformamos à nossa medida» (p. 7). Sampaio (1998) estabelece uma relação dinâmica entre os vários factores que interagem na construção da pessoa, da personalidade única, que diferencia cada um, afirmando: «Sabemos da investigação psicossocial, que crianças e jovens, mesmo a viver em circunstâncias muito desfavoráveis, conseguem desenvolver aspectos da sua personalidade que os tornam mais resistentes às condições adversas. Todo o esforço deverá ser concentrado, não na análise dos factores de risco, mas antes na potenciação dos factores protectores» (p. 44).

Correia e Serrano (1998) evidenciam essa rede de relações anotando «vários foram os contributos teóricos que influenciaram tais mudanças, nomeadamente algumas das teorias no campo da psicologia do desenvolvimento, as quais vieram clarificar a importância, quer da interacção indivíduo-ambiente na construção do conhecimento e no desenvolvimento global da criança, quer a importância das relações primárias, e igualmente as perspectivas ecológica e sistémica social» (p. 17).

Nesta lógica, todos os indivíduos são vistos num processo de desenvolvimento constante e dinâmico, que progressivamente os faz passar para diferentes contextos, reestruturando os contextos onde se inserem. Esta abordagem determina mudanças, pois como dizem os autores acabados de referir, «a transformação do sistema significa que os apoios à criança já não podem ser descontextualizados da comunidade ou da família» (p. 59).

A integração, consistindo num processo de práticas que maximizam a participação das pessoas em actividades comuns da sua cultura, determina a «oferta de serviços educativos» que se põem em prática, mediante a disponibilidade de uma variedade e de alternativas de ensino e de classes, que são adequadas ao plano educativo, para cada aluno, permitindo a máxima inte-

gração institucional, temporal e social entre alunos deficientes e não deficientes durante o período escolar.

Passemos em revista algumas definições de integração para melhor entendermos este conceito (cf. Bautista, 1997):

- Birch define a integração escolar como «um processo que pretende unificar a educação regular e a educação especial, com o objectivo de oferecer um conjunto de serviços a todas as crianças, com base nas suas necessidades de aprendizagem».
- Kaufman define a integração, tendo como marco educativo o mainstream, como «referida à integração temporal, instrutiva e social de um grupo seleccionado de crianças diferentes, com os seus companheiros normais, baseada numa planificação educativa e num processo programador evolutivo e individualmente determinado. Esta integração requererá uma distribuição de responsabilidade entre o pessoal educativo regular e especializado e o pessoal administrativo e auxiliar».
- A National Association of Retard Citizens (NARC), dos EUA, explica que «a integração é uma filosofia ou princípio de oferta de serviços educativos, que se põe em prática mediante a provisão de uma variedade de alternativas de ensino e de aulas adequadas ao plano educativo de cada aluno, permitindo a máxima integração educacional, temporal e social entre alunos deficientes e não deficientes durante o período escolar normal».

O processo de integração assenta em alguns pressupostos (cf. Bautista, 1997):

- a integração significa uma participação efectiva nas tarefas escolares que proporcione à criança ou jovem a educação

diferenciada de que necessita; não representando apenas a colocação física num ambiente não restritivo;

- a integração inicia-se com a avaliação e identificação das necessidades educativas especiais do aluno implicando o recurso a ajudas pessoais, materiais, adaptações curriculares etc., que favoreçam o seu desenvolvimento;
- a colocação de uma criança num determinado ambiente ou lugar não será definitiva; mediante avaliação periódica tentar-se-á proporcionar-lhe situações que permitam um maior nível de integração;
- nem sempre será possível, a integração de alguns alunos numa classe regular de uma escola regular. Sendo isto o ideal e a tendência natural, haverá casos em que a modalidade de integração deverá ser outra.

A designação «Necessidades Educativas Especiais» (Special Educational Needs) foi utilizada no famoso Relatório Warnock, de Maio de 1978, apresentado no Parlamento do Reino Unido, pela Secretaria de Estado para a Educação e Ciência e a Secretaria do Estado para a Escócia e a Secretaria do Estado para o País de Gales.

Esse relatório foi elaborado a partir do estudo realizado pelo 1.º Comité do Reino Unido, presidido por Mary Warnock (1978), constituído para analisar o atendimento existente para todos os deficientes. Aqui as dificuldades apresentam-se como - um contínuo, encaradas não «em termos de uma dificuldade particular da criança, mas em relação com tudo sobre ela, capacidades e incapacidades, todos os factos importantes no progresso educativo» (p. 37).

Desta forma, um aluno com NEE (Necessidades Educativas Especiais) apresenta algum problema de aprendizagem, no seu percurso escolar que precisa de atenção específica e um acréscimo de recursos educativos.

Com esta concepção a atenção recai nos meios e não no aluno, passando a perspectivar-se a situação, de acordo com Warnock (1978) não como «uma dificuldade particular que a criança é julgada ter, mas em relação a tudo sobre ela, as suas habilidades e dificuldades» (p. 37).

Com a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), o conceito de NEE conhece uma nova definição, referindo todas as crianças e jovens cujas necessidades educativas se relacionem com deficiências ou dificuldades escolares e conseqüentemente têm necessidades educativas especiais em algum momento da sua escolaridade. Aqui se incluem as crianças com deficiência ou sobredotadas, crianças da rua ou crianças que trabalham, crianças de populações remotas ou nômadas, crianças de minorias étnicas ou culturais e crianças de área ou grupos desfavorecidos ou marginalizados.

No seu percurso escolar a criança confronta-se com desigualdades que, segundo Peixoto (1991), podem ser de várias ordens:

- (a) desigualdade do desenvolvimento mental (inteligência, psicomotricidade, etc.);
- (b) desigualdade na organização da personalidade (desenvolvimento afectivo, equilíbrio emocional, etc); e
- (c) desigualdade do meio sociocultural (para um igual QI, o nível sociocultural tem um papel discriminador).

Impõe-se, para uma análise mais realista desta problemática, uma abordagem sociológica, proposta por Peixoto (1991):

«A escola como ponto de encontro de uma população com culturas, linguagens e códigos de comportamentos variados, deverá ter uma postura de aceitação e valorização

das diferenças individuais, com base no princípio de que ser diferente não significa, necessariamente, ser pior ou melhor.

Esta atitude perante a diversidade dos alunos impõe uma prática pedagógica que respeite as diferenças individuais e, portanto, o uso de métodos e estratégias de ensino-aprendizagem diversificadas e de acordo com as características, interesses e capacidades de cada aluno» (p. 27).

A natureza das NEE é, por isso, variada. Podem ser sintomas de problemas relacionais na família, na escola, ou entre esses dois sistemas. Apresentando um carácter pontual as dificuldades poderão facilmente ser ultrapassadas. Se a criança ou jovem não receber o atendimento necessário, as dificuldades podem vir a assumir uma forma permanente. Quanto às deficiências ou perturbações, já instaladas, a intervenção deverá ter como objectivo incidir sobre as potencialidades e evitar novos problemas. Em relação aos problemas de ordem social, a atenção deverá dirigir-se ao meio, numa atitude de respeito, pela cultura de origem do aluno.

O objectivo da educação deve ser o mesmo para qualquer aluno: o desenvolvimento da autonomia e da identidade pessoal. Os meios para os alcançar é que podem ser diferentes. Se as NEE são um problema devemos procurar a solução adequada dentro da comunidade educativa, envolvendo o meio menos restritivo possível, utilizando os meios educativos apropriados. Sousa (1998) adverte que «devemos ser cuidadosos e não deixar o sistema engendrar o problema, isto significa que as descrições ou explicações, as histórias e narrativas com ele relacionadas estão a torná-lo um problema. Quando surgir uma situação problemática, então o problema engendra o sistema, isto é; a comunidade educativa organiza-se para o resolver» (p. 58).

A Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), segundo Pires (1987), «consagra a integração em estabelecimentos regulares de ensino como modalidade preferencial da educação para defi-

cientes, sem embargo da adaptação de currículos, programas e formas de avaliação a cada tipo e grau de deficiência e comete a um único Ministério a responsabilidade pela coordenação da política educativa, a orientação, apoio técnico pedagógico e fiscalização de todas as iniciativas neste domínio» (p. 8).

Com a publicação do Decreto-Lei n.º 319/91, de 23 de Agosto, fica legitimada a responsabilização da escola regular na educação de crianças e jovens com NEE, apresentando a ideia de uma escola para todos, contempla os alunos com necessidades educativas especiais que frequentam os estabelecimentos públicos de ensino dos níveis básico e secundário.

O Decreto-Lei n.º 319/91 materializa duas orientações que decorrem do desenvolvimento jurídico da Lei de Bases do Sistema Educativo, no seu artigo 59.º:

- fomentar a igualdade de oportunidades educativas a todas as crianças e jovens deficientes;
- permitir que as NEE correspondam, no âmbito das escolas regulares, a intervenções específicas adequadas.

Também a Declaração Mundial sobre Educação Para Todos (1990) determina a necessidade de se tomarem as medidas necessárias destinadas a assegurar a igualdade de oportunidades de acesso à educação, a todas as categorias de indivíduos deficientes.

É claro que a lei é um avanço importante para a modificação do sistema, mas tem de ser acompanhada pela organização de estruturas de apoio às escolas, como reconhece Sousa (1998). «Por enquanto, esta evolução legislativa não foi acompanhada pela adequação dos recursos no terreno, isto é, nas escolas» (p. 74).

O Conselho Nacional de Educação, pela 5.ª Comissão - acompanhamento e análise global da educação - e na sequência do

seminário organizado por esta comissão («Uma educação inclusiva a partir da escola que temos»), elaborou um documento no qual pretende prestar um contributo para uma política educativa que dê uma resposta eficaz às crianças e jovens com necessidades educativas especiais, contrapondo à segregação e ao insucesso como via educativa estimulante das suas capacidades, no quadro de uma escola para todos. Pretende-se no referido documento (ME/CNE, 1999) ainda, prestar, um contributo que seja útil a todos os que intervêm nesta área tão sensível, em particular aqueles que tem responsabilidades de decisão aos diversos níveis da Administração, para que «a educação para todos seja, efectivamente, para todos, especialmente para os mais vulneráveis e com mais necessidades». Aqui se refere, o papel do Ministério da Educação que, se por um lado, a partir de 1973-1974 publicou importantes diplomas legais anunciando a integração, assumindo, pela primeira vez, a educação das crianças e alunos deficientes, por outro, fez dirigir a maior parte dos investimentos financeiros do Estado para as estruturas segregadas, e não para o desenvolvimento da educação integrada.

Fonseca (1997) aponta algumas das prioridades na filosofia da integração, afirmando que «a "classe regular" e a "escola regular" terão de alargar e expandir as oportunidades de aprendizagem a todas as crianças, incluindo as deficientes. Só assim se' pode integrar um maior número de crianças. Novos programas, novos currículos, novas funções para os professores das classes regulares, novos conteúdos na sua formação, novos suportes, novos processos de colaboração entre técnicos, etc., são alguns dos sectores de desenvolvimento educacional que o conceito de integração arrasta consigo» (p. 220).

A integração de alunos com deficiências implica, entre outras coisas, a elaboração e adaptação de esquemas curriculares, a inovação e investigação educativa dos processos integradores, a necessidade de formar e qualificar professores, a

adaptação dos recursos humanos e materiais e a intervenção e orientação psicopedagógica.

A integração assenta em dois princípios básicos:

- normalização: o aluno com necessidades educativas especiais deve desenvolver o seu processo educativo num ambiente não restritivo e tão normalizado quanto possível;
- individualização: perspectiva pedagógica que implique ajustar o atendimento educativo às características e particularidades de cada aluno.

2.1.4. Perto da vista, perto do coração

- O tempo que gastaste com a tua rosa é que a fez ser tão importante.
- O tempo que gastei com a minha rosa... - repetiu o príncipezinho, para depois se lembrar.

(Saint-Exupéry)

É pela proximidade, pelo contacto do quotidiano, que se estabelecem os laços, que se atam os nós, numa relação feita de cumplicidades. Concordamos com Peixoto (1990), quando diz: «(...) a escola, que tem vindo a sobrevalorizar a dimensão cognitiva, no processo de ensino-aprendizagem deverá rever os seus processos e atender, de forma mais acentuada, à dimensão afectiva. Tal indicação é ainda mais justificável à medida que descemos no nível etário dos alunos» (p. 138).

Da aprendizagem, como resultado da relação com os estímulos, que ocorre, como uma transação entre pessoas, e entre elas e o mundo físico e social envolvente, emergem muitas modi-

ficações no processo cognitivo. Contudo esta aprendizagem não é suficiente para produzir níveis e padrões de desenvolvimento cognitivo. Não basta apenas pôr em prática a relação sujeito-objecto. Não basta a exposição a estímulos. É necessário que entre os estímulos e os organismos dos indivíduos «mediatizados» surja um «mediatizador» que intencionalmente actue nas estruturas cognitivas. É frequente ver crianças mergulhadas em meios enriquecidos de estímulos, mas vazios de «mediatizadores». Fonseca (1996) reconhece que:

«Embora em contacto com eles, não os exploram sistematicamente nem planificadamente, não extrapolam, nem relacionam, não transferem, nem generalizam e consequentemente, exibem disfunções cognitivas e comportamentos episódicos e acidentais, algo que conhecemos como característico nas crianças culturalmente privadas ou nos portadores de deficiência mental, e com intensidade diferente nas crianças com dificuldades de aprendizagem ou com insucesso escolar» (p. 72).

Segundo Fonseca (1996), para se atingirem níveis de desenvolvimento, hierarquização e complexidade cognitiva é necessário uma Experiência Mediatizada (EM), que é responsável pelas principais mudanças estruturais de cognição. A EM é algo intrínseco à raça humana, que explica a origem social da linguagem e do pensamento humano.

O indivíduo modifica-se em termos cognitivos se tiver sido sujeito à EM, uma vez que pelos seus próprios meios ou por simples exposição directa a estímulos e a objectos não se modificabilizará cognitivamente nem se apropriará de funções cognitivas superiores.

A exposição directa aos estímulos é fundamental para o desenvolvimento cognitivo, mas a interacção mediatizada, a própria cultura, é que permite o acesso a funções cognitivas superiores. O desenvolvimento humano é o produto de dois

modelos de interação; um com os estímulos, o outro, com os mediadores, sejam eles os pais, os médicos, os psicólogos ou os professores. De acordo com Freire (1979) «o homem não é uma ilha. É comunicação. Logo há uma estreita relação entre comunhão e busca» (p. 28).

Não podemos continuar a aguardar que sejam os alunos a adaptarem-se às exigências das tarefas ou dos métodos escolares. A escola e os agentes deverão envidar esforços para adaptar as tarefas escolares ao nível «básico adaptativo» evidenciado pelos alunos: não podemos aceitar que tais crianças se comportem apenas como preferem.

A EM tem como objectivo modificar estruturalmente a cognição dos indivíduos com fracas prestações cognitivas. Ao referir a cognição devemos associar a emoção e a motivação sendo elas inseparáveis em termos de intencionalidade e modificabilidade. Feuerstein (citado por Fonseca, 1996) afirma que «a modificabilidade, portanto, não se limita à cognição, mas também à emoção e à motivação» (p. 73).

Esta filosofia exige mudanças de atitude, e não apenas exibição de competências. A atitude pedagógica que se impõe baseia-se, sobretudo, no amor. Diz Freire (1979): «Ama-se na medida em que se busca comunicação, integração a partir da comunicação com os demais. Não há educação sem amor. O amor implica luta contra o egoísmo. Quem não é capaz de amar os seres inacabados não pode educar. Não há educação imposta, como não há amor imposto. Quem não ama não compreende o próximo, não o respeita» (p. 29).

Peixoto (1990) refere que «se nos preocupamos com o aspecto cognitivo melhoramos, com certeza o rendimento escolar dos alunos, mas se, na sala de aula, atendermos ao sentimento do aluno e nos preocuparmos em desenvolver e melhorar a dimensão afectiva no processo de ensino-aprendizagem, a melhoria do rendimento escolar, será mais acentuada» (p. 96).

De acordo com Fonseca (1997), «tirar os indivíduos portadores de deficiência e com necessidades especiais do trauma das expectativas negativas, ou do insucesso na aprendizagem, é algo que exige uma grande abnegação, uma vez que não podemos acreditar que eles estão condenados a não mudar, caso contrário, corremos o risco de advogar uma pedagogia conservadora» (p. 74).

Sampaio (1998) afirma que «aprende melhor quem é gostado. Aprende-se melhor do que se se gosta. Para uma criança gostar de aprender tem que primeiro gostar dela e, depois, ter alguém de quem gostar» (p. 52).

Qualquer educador sabe, reflectindo, sobre a sua prática pedagógica, que sem contacto, sem motivação, qualquer projecto pedagógico caminha para a ruína. A alavanca de transmissão pedagógica pertence, de facto, à ordem de uma dinâmica psico-afectiva.

Por isso, para que a criança desfavorecida pessoalmente ou pelas circunstâncias que marcaram as primeiras relações se integre no mundo dos outros é preciso, antes de mais, nada que esse mundo a aceite. Não basta dar lugar à criança, na sala de aula, ou numa estrutura de atendimento, para que ela participe activamente na vida do grupo social do qual faz parte. A integração é algo completamente diferente, como afirmam Vayer e Roncin (1992), «é na medida em que a criança se integra na estrutura de comunicação que ela pode envolver-se na acção e no relacionamento com os outros, envolvimento esse, que é, sabemos bem, a condição de todo o desenvolvimento» (p. 53).

Considerando o ponto 4 da Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994):

- Uma pedagogia centrada na criança pode impedir o desperdício de recursos e enfraquecimento de esperanças, tão frequentemente consequências de uma instrução de baixa qualidade e de uma mentalidade educacional baseada na ,

ideia de que um tamanho serve a todos. Escolas centradas na criança são, além do mais, a base do treino para uma sociedade baseada no povo, que respeita tanto as diferenças quanto a dignidade de todos os seres humanos.

- Uma mudança de perspectiva social é imperativa. Por um tempo demasiadamente longo os problemas das pessoas portadoras de deficiências têm sido compostos por uma sociedade que inabilita, que tem prestado mais atenção aos impedimentos do que aos potenciais de tais pessoas.

Nas crianças e jovens, com NEE é preciso mudar e transformar as suas relações com a realidade e não apenas ocupá-las nas suas actividades preferidas. Concordamos com Fonseca (1996) que «a estratégia de intervenção não pode ser neutra ou acrítica, deixando que os indivíduos passem o tempo em experiências hedónicas repetitivas e inconsequentes» (p. 73).

A .proximidade e intencionalidade entre educador e educando são assim determinantes do desenvolvimento de ambos, permitindo o enriquecimento humano mútuo.

2.2. A caminho da inclusão

2.2.1. Direito à educação

No futuro, o desafio está em garantir a todos a igualdade de oportunidades sociais e educacionais.

(VÍTOR DA FONSECA)

Na Declaração Universal dos Direitos do Homem vemos consagrado no seu artigo 26.º: «Toda a pessoa tem direito à educação. A educação deve ser gratuita, pelo menos no que diz respeito ao ensino elementar e fundamental». Também nos

artigos 28.º e 29.º da Convenção sobre os Direitos da Criança vemos contemplado esse direito.

Sendo a educação um direito fundamental à própria existência, ele nem sempre foi cumprido. Não podemos esquecer que a Constituição de 1933 não contemplava, sequer, o direito à educação e que, no período anterior ao 25 de Abril de 1974, ele só viria a ser consagrado com a publicação da Lei n.º 5/73, de 25 de Julho, que, na sua Base II, estabelecia que «incumbe ao Estado assegurar a todos os Portugueses o direito à educação». Para alguns, só porque eram diferentes, viam-se excluídos desse direito pleno. O tratamento igualitário deve constituir a base do planeamento das sociedades. O princípio da igualdade determina que as necessidades de cada indivíduo tenham igual importância e que todos os recursos sejam aplicados de modo a garantir a todos iguais oportunidades.

Nesta lógica muitos progressos se têm feito na educação das crianças com deficiência, sofrendo esta prática uma constante evolução nas atitudes da sociedade perante as crianças com Necessidades Educativas Especiais.

Nas últimas décadas, a tendência da política educativa e social tem sido a de promover a integração, a participação e o combate à exclusão.

A escola deverá ser assim o espaço privilegiado da prática da democracia, criando igualdade de oportunidades para todos os cidadãos, como ponto de convergência das expectativas sociais quanto ao que deverá ser o homem adulto. Como refere Dewey (citado por Rocha, 1988), «(...) a educação significa a soma total de processos, por meio dos quais uma comunidade ou um grupo social, grande ou pequeno, transmite os seus poderes e fins adquiridos, com o objectivo de assegurar a sua própria existência e o seu desenvolvimento contínuo» (p. 62).

Desta forma a escola surge, como a primeira instituição social que tem como objectivo a preparação de cidadãos para cooperar, defender, transformar e desenvolver a sociedade a que pertencem e a que todos têm direito, conforme o previsto na Declaração Universal dos Direitos do Homem, no seu artigo 26.º.

Na trajectória humana, a escola assume-se como uma etapa fundamental na promoção do desenvolvimento físico, intelectual, afectivo e social da pessoa, tendo como principal função integrar o indivíduo na sociedade, como membro activo e participativo.

As expectativas e objectivos do processo educativo têm variado em função das características da sociedade e dos momentos históricos. Como afirma Fonseca (1980), «em muitos aspectos a problemática da deficiência reflecte a maturidade humana e cultural de uma comunidade» (p. 17). Por isso, a educação de crianças com NEE tem sido encarada de diferentes formas, com práticas diferenciadas.

O desenvolvimento do ser humano está subordinado a dois grupos de factores: os factores da hereditariedade e adaptação biológica, dos quais depende a evolução do sistema nervoso e dos mecanismos psíquicos elementares e os factores de transmissão ou de interacção sociais, que intervêm desde o berço e desempenham, um papel de progressiva importância, durante o crescimento, na constituição dos comportamentos e da vida mental. Falar de um direito à educação é, pois, em primeiro lugar, reconhecer o papel indispensável dos factores sociais na própria formação do indivíduo.

Ainscow (1997) refere, que muitas crianças ao longo da sua vida escolar, numa ou noutra altura, experimentam dificuldades. Contrastando com perspectivas tradicionais em que as dificuldades de aprendizagem eram vistas como limitações e/ou deficiências individuais, existe uma abordagem mais positiva que reconhece que as dificuldades de aprendizagem podem resultar

da interação de um conjunto de factores muito complexo. Entre eles conta-se a natureza do currículo, a organização da escola e a disponibilidade e competência dos professores. A escola veicula modelos, atitudes e comportamentos próprios da sociedade a que pertence, junto de uma população heterogénea que a compõe e que tem de conduzir com sucesso. Privando, pela marginalização, qualquer criança, desta vivência, é alienar o seu processo de socialização, proporcionando condições artificiais de relação com o meio, retirando a oportunidade, à sociedade, de construir uma harmonia, e privando o sujeito das condições de socialização.

O conceito de normal é relativo', como o demonstraram, já, estudos de Durkheim e Benedick, referidos por Fonseca (1980). O conceito de ser humano perfeito ou de «norma ideal» não tem entidade própria, mas sim existe na mente de cada indivíduo e, por conseguinte, será diferente segundo a interpretação que se dá da mesma. 'A norma ideal é, geralmente, de origem social e a classificação dos indivíduos em normais, segundo este critério qualitativo, varia segundo a sociedade de que se trate.

Por isso os conceitos de norma e normalidade são relativos e socialmente estabelecidos. Podemos afirmar que, embora diferentes entre si os indivíduos que compõem a Humanidade mostram sempre mais semelhanças, do que diferenças. Garcia (citado por Lopes, 1997) reconhece que, «... o sistema tem de ter uma função humanizadora, integradora, compensadora e superadora das deficiências para não se transformar num instrumento gerador da desigualdade, do fracasso e da patologia da deformação» (p. 24). Concordamos com Fonseca (1980) quando diz que «... toda a abordagem da problemática da deficiência não deve ser feita com base numa opção dicotómica normal-anormal, deficiente-não deficiente» (p. 17), antes, se deve fundamentá-la na ideia de que todos somos diferentes e únicos.

Modificabilidade:

- mudança permanente contínua e sistemática;
- mudança qualitativa, consistente e intrínseca;
- mudança flexível, adaptável e disponível...

Cognitiva:

- significa processamento de informação;
- envolve processos de input, elaboração e output;
- implicados na aprendizagem e na adaptação...

Estrutural

- sistemática e multicomponencial (atenção, percepção, memória, planificação, controlo, expressão...
- autoplástica, autopoética e autoperpétua....

Figura 2. Modificabilidade Cognitiva Estrutural

Fonseca (1996) apresenta-nos o programa de «Modificabilidade Cognitiva Estrutural» (cf. Figura 2) introduzido pelo psicólogo Reuven Feuerstein que concebe a inteligência humana como um constructo dinâmico flexível e modificável que está na base da adaptabilidade da espécie ao longo do seu percurso histórico-social, e tem como base o pressuposto de que todo o ser humano é modificável.

Esta abordagem sobre Modificabilidade Cognitiva Estrutural, implica o combate a atitudes tradicionais, como por exemplo: «- Fizemos tudo e não dá»;

«- Tentamos tudo e não foi possível registar qualquer progresso»;

«- Não foram feitos para aprender»;

«- Que direito há em submeter a criança deficiente a testes ou processos tão duros para que afinal façam apenas mais uma habilidade» (Fonseca, 1996, p. 59).

Qualquer sistema de ensino, regular ou especial, que rejeite, ou exclua, crianças, por motivos de rendimento ou aproveitamento não é coerente com os princípios humanos e pedagógicos que o criaram. Fazer que as crianças com dificuldades de aprendizagem, severas ou moderadas, sejam segregadas vai contra os princípios das teorias aqui expostas. Afirmo Fonseca (1996) que «a filosofia da MCE não aceita acriticamente as explicações e os determinismos despóticos da genética e da hereditariedade (...) o indivíduo com baixo rendimento (...) pode beneficiar, não só de conforto e segurança afectiva, mas também de programas adequadas à modificabilidade e à optimização do seu potencial de aprendizagem» (p. 62).

Por isso é importante acreditar que os indivíduos portadores de deficiência podem mudar, necessitando, contudo, de muito trabalho, abnegação e da eliminação definitiva das expectativas negativas, acreditando que eles não estão condenados a não mudar, sob pena de sermos protagonistas de uma pedagogia conservadora, desumana!

Com a aprovação da Lei de Bases do Sistema Educativo, a democratização da educação sustenta-se em dois eixos determinantes:

- no eixo horizontal situa-se a escola para todos, gratuita e obrigatória;

- no eixo vertical temos a adaptação da escola às características individuais de todos os alunos e em especial das crianças com NEE.

As grandes linhas de orientação da educação especial consubstanciam-se, por isso, nesta perspectiva:

- no direito a uma educação adequada que corresponda às necessidades educativas especiais de cada aluno;
- na opção, sempre que possível, pela educação integrada nas escolas regulares, que, para tal, devem estar devidamente apetrechadas;
- na obrigatoriedade e na gratuidade da educação para todos os alunos, qualquer que seja o tipo e grau da necessidade educativa especial;
- na responsabilidade do Ministério da Educação pela educação de todas as crianças e jovens com Necessidades Educativas Especiais.

O apoio educativo assume diversas formas de organização, em função da heterogeneidade dos grupos de alunos com NEE: salas de apoio permanente, salas de apoio, apoio dentro da sala de aula e apoio ao professor do ensino regular.

A avaliação da actual situação pode conduzir às seguintes conclusões:

- verifica-se um decréscimo na frequência de alunos em escolas do ensino especial;
- o ensino integrado sofreu um incremento notável na última década;

- verifica-se uma tendência para a correcção das assimetrias regionais no que se refere às taxas de cobertura das necessidades educativas especiais;
- mantém-se a tendência para o crescimento do número de professores sem formação especializada em todas as estruturas de educação especial;
- verifica-se um aumento significativo do número de alunos, com deficiências graves e multideficiências, atendidos em «Salas de Apoio Permanente» nas estruturas regulares do ensino.

Para se atingir o objectivo da equidade nos resultados da educação é fundamental reconsiderarmos a forma como olhamos para as diferenças entre os alunos, como consideramos os objectivos da educação e o processo que adoptamos na organização das escolas. Se reconhecermos o sucesso escolar como possível para todos através de processos eficazes de ensino, o maior desafio que se apresenta às escolas é criar ambientes de aprendizagem que promovam a equidade em relação a todos os alunos, partindo da identificação das práticas que negam um acesso igual ao currículo e o reconhecimento de práticas que facilitem esse acesso.

O caminho certo é, afirma Wang (1997), «ir ao encontro das necessidades educativas duma população cuja diversidade é crescente e cuja educação constitui um enorme desafio» (p. 63).

Não há dúvida que uma das tarefas obrigatórias para o progresso educativo neste fim de século, também fim de milénio, é decidir como responder de forma eficaz às necessidades educativas de um crescente número de alunos com características diversas que constituem um grande desafio às escolas que os acolhem, particularmente, os alunos com NEE.

2.2.2. Inclusão: perspectiva evolutiva

Venho da terra assombrada, Do ventre da minha mãe; Não pretendo roubar nada Nem fazer mal a ninguém. Só quero o que me é devido Por me trazerem aqui,
Que eu nem sequer fui ouvido No acto de que nasci.
(António Gedeão)

Ao defendermos a integração como um processo encarado segundo várias perspectivas (legal, social e curricular), podemos configurar três dimensões, na integração: sócio-ética, jurídico-legislativa e psicológica-educacional.

Para Bairrão (1998), a dimensão sócio-ética determina a integração, pelos argumentos humanistas, que defendem a igualdade de oportunidades e de direitos, que deverá ser proporcionada ao indivíduo com deficiência, com o objectivo de mudar atitudes, na sociedade em geral. A integração coloca assim a criança ou jovem com NEE, em igualdade de estatuto, relativamente aos outros membros da comunidade. Este discurso ético-moral, por si só, não conseguiu ainda, atingir esta mudança de atitudes.

Quanto à dimensão jurídico-legislativa, esta visa a materialização, do ponto de vista legal, do direito à educação de crianças e jovens com NEE previstas na dimensão sócio-ética.

Em relação à dimensão psicológica-educacional, ela baseia-se nas vantagens da integração que ao proporcionar a interacção da criança com NEE, com os seus pares, num meio,

mais rico e exigente, permite o desenvolvimento, ao máximo, do seu potencial.

Nesta sequência, é publicada nos Estados Unidos da América

a PL 94-142, de 1975, The Education for All Handicapped Children

Act, aprovada pelo Congresso em 1975. Esta lei determina que todas as crianças, a partir dos seis anos, tenham direito a «uma educação pública que responda às suas dificuldades educativas, sociais e pessoais, num meio o menos restritivo possível».

Foi decisivo, naturalmente, o facto de existirem oito milhões de crianças com NEE, para a aprovação desta lei, apelidada, na altura, de «bombástica» e caracterizada como lei que provavelmente será conhecida como a de maior impacto na história da educação.

Ela preconiza quatro objectivos principais:

- garantir que os serviços de educação especial sejam colocados à disposição de todas as crianças que deles necessitem;
- assegurar que as decisões sobre a prestação de serviços sejam tomadas de maneira justa e adequada;
- a educação especial em todos os níveis de Governo;
- disponibilizar fundos federais para auxiliar os Estados.

Também no Reino Unido o conceito de normalização passa a ter a sua aplicação jurídico-legislativa, com suporte no Warnock Report, de 1978. O relatório Warnock deslocou, de uma forma clara o enfoque médico das deficiências de um educando na aprendizagem escolar de um currículo ou programa. É a passagem do paradigma médico ou médico-pedagógico para o modelo educativo.

As resoluções da conferência internacional de Salamanca (UNESCO, 1994) propõem a colaboração da escola regular com

escolas especiais, sobretudo nos países que possuem sistemas de escolas especiais fortemente estabelecidos para aqueles que possuam impedimentos específicos. Tais escolas especiais podem representar um valioso recurso para o desenvolvimento de escolas inclusivas. Países que possuam poucas ou nenhuma escolas especiais seriam, em geral, fortemente aconselhados a concentrar os seus esforços no desenvolvimento de escolas inclusivas e serviços especializados - nomeadamente, provisão de treinamento de professores em educação especial e estabelecimento de recursos adequadamente equipados e assessorados, para os quais as escolas se pudessem voltar quando precisassem de apoio.

Segundo Correia (1997), podemos considerar que a ideia de inclusão pode ter de facto nascido aquando do discurso em 1986 da então Secretária de Estado para a Educação Especial do Departamento de Educação dos EUA, Madeleine Will, ao reconhecer que o elevado número de alunos com NEE, não dispunha de atendimento adequado no sistema regular.

Apontou, então, como solução, a cooperação entre os professores do ensino regular e da educação especial. Daqui nasceu o movimento denominado Regular Education Initiative (REI) (Iniciativa da Educação Regular ou Iniciativa Global de Educação). Com este modelo, Will, afirma Correia (1997), 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» (p. 32).

Do despiste à intervenção com crianças com NEE decorre todo um percurso que implica um conjunto de medidas e de tomadas de decisão.

Bairrão (1998) apresenta-nos um fluxograma (cf. Figura 3) que contém os elementos do processo de avaliação e de intervenção.

Sinalização
de problemas

(por exemplo: atraso de desenvolvimento)

Despiste

Resultados negativos: ~ o desenvolvimento é normal

I

Resultados
confirmação

dos

de desenvolvimento

I

Avaliação

(por

vação

relatórios)

I

Confirmar diagnóstico

Avaliação dos resultados e tomada de decisão

II

Documentar o nível desenvolvimental

Definir

ou tratamento

Figura 3. Elementos do processo de avaliação

positivos:

problemas

posterior

obser

psicológica,

exemplo:

a

intervenção

Crianças com NEE podem apresentar um vasto leque de problemas. Para um atendimento eficaz deverá ser efectuada uma avaliação especializada, para adequar as respostas e/ou intervenção.

Bairrão (1998) apresenta-nos uma distinção dentro do vasto leque dos problemas da criança (cf. fig. 4)

Refere ainda, aqui, que para um atendimento correcto e para uma organização adequada de serviços e de recursos, os problemas de baixa frequência / alta intensidade e os de alta frequência / baixa intensidade põem problemas de sinalização, rastreio, avaliação e organização diferentes. Os primeiros exigem que exista uma articulação e uma colaboração estreita entre serviços de saúde, segurança social e de educação. Os segundos determinam também uma organização articulada com a saúde e a segurança social, mas é sobretudo a nível das estruturas de educação que os recursos deverão ser organizados de forma a funcionarem eficazmente. Todos são de natureza pluridisciplinar e deverão funcionar a dois níveis: avaliação e intervenção.

[a figura 4 não foi possível de ser digitalizada.]

A inclusão pode assumir formas que vão, da limitada à total, passando pela moderada, formas essas condicionadas pelas características e necessidades do aluno com NEE e por outros factores, entre os quais os recursos humanos e materiais existentes, o relacionamento entre o professor do ensino regular e o de educação especial, a participação parental, os apoios prestados por outros serviços e a formação do professor e de outros agentes educativos.

É verdade que não basta apenas a provisão financeira, formação adequada, legislação, ou outros meios, para garantir o sucesso deste novo modelo. É preciso também acabar com os tabus e preconceitos e que todos reconheçam o benefício para a sociedade em geral de tal paradigma em emergência.

2.2.3. A escola inclusiva em Portugal

A escola inclusiva (...) é uma escola melhor para todos os alunos. É nestas escolas que se formará uma geração mais solidária e mais tolerante e é nestas escolas que aqueles que têm problemas, dificuldades ou deficiências, aprenderão a conviver no mundo heterogéneo que é o seu.

(BÉNARD DA COSTA)

Em Portugal a Educação Especial ensaia os primeiros passos, na década de 70. Até então tinham sido criados vários estabelecimentos que asseguravam a assistência, despiste, observação e educação de crianças e jovens deficientes.

Os movimentos internacionais que vinham proclamando os princípios da integração chegam a Portugal aclamados pelos ideais da Revolução de Abril. A Constituição da República esta-

belece, então, que o ensino básico será universal, obrigatório e gratuito; todos os cidadãos têm direito ao ensino e ao acesso aos seus graus mais elevados; cada cidadão terá direito à educação e à cultura com direito à igualdade de oportunidades de acesso e êxito escolar. Estas determinações despertam a consciência da necessidade de alterações profundas no domínio de Educação Especial.

Com o Decreto-Lei n.º 174/77, de 22 de Maio, são criadas as Classes Especiais. Esta legislação estabelece o regime escolar das crianças com deficiências, físicas e mentais, na integração da escola pública.

O sistema de dispensa da obrigação escolar em presença de atestado comprovativo da deficiência, foi anulado pelo Decreto-Lei n.º 35/90, de 25 de Janeiro. Mas é em 1986 com a Lei de Bases do Sistema Educativo n.º 46/86, de 14 de Outubro, que estabelece a estrutura do sistema escolar educativo português, que vemos definido o sistema educativo, como um conjunto de meios destinados a concretizar o direito à educação.

Este princípio traduz-se numa garantia que visa promover o desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade, com base numa igualdade de oportunidades.

Passamos à sistematização dos pontos mais importantes, da Lei n.º 46/86 (LBSE), segundo Pires (1987):

- a educação especial não se realiza apenas em relação aos educandos; ela transcende a relação dual, habitual na educação escolar, entre educador e educandos, para a dimensionar de modo muito mais alargado; assim a educação escolar integra actividades dirigidas (17.º - 2):
 - a) aos educandos;
 - b) às famílias;

c) aos próprios educadores; d) às comunidades;

- a educação especial realiza-se segundo modelos diversificados, nomeadamente em duas situações típicas (sem prejuízo de soluções intermédias):

a) em estabelecimentos regulares de ensino tendo em conta as necessidades de atendimento específico, e com o apoio de educadores especializados (18.º-1);

b) em instituições específicas, a cargo de educadores especializados; a opção por esta situação depende de, comprovadamente, assim o exigir o tipo e grau de deficiência do educando (18.º-2).

É aqui bem visível a forma inequívoca como a lei assume uma linha integradora numa perspectiva de normalização:

- a escolaridade básica para crianças e jovens deficientes deve ter currículos e programas devidamente adaptados às características e a cada tipo e grau de deficiência, assim como formas de avaliação adequadas às dificuldades específicas (18.º-4);

- é estabelecida uma unidade de orientação da educação especial, que passa a pertencer a um único ministério, o Ministério da Educação, independentemente da responsabilidade da sua realização, mesmo em instituições dependentes de outros ministérios; a unidade de orientação traduz-se na coordenação, pelo Ministério da Educação, da política educativa no âmbito da educação especial, nomeadamente nos seus aspectos pedagógicos e técnicos assim como a fiscalização de toda a actividade realizada neste âmbito (18.º – 7).

A educação especial procura assegurar às crianças e jovens deficientes (17."-3):

- no plano individual:
 - a) o desenvolvimento das potencialidades físicas e intelectuais;
 - b) a aquisição da estabilidade emocional;
- no plano da integração social:
 - a) o desenvolvimento das possibilidades de comunicação; b) o desenvolvimento da independência pessoal; c) a inserção familiar, escolar e social;
 - d) a integração na vida activa mediante uma adequada formação profissional.

Na sequência da LBSE e dando cumprimento ao previsto no seu artigo 18.º, n.º 7 já referido, a Educação Especial foi objecto de um normativo legal específico (Decreto-Lei n.º 319/91), que vem dar corpo aos princípios consagrados na Lei n.º 46/86, tendo como objectivos fundamentais as determinações do seu artigo 59.º isto é;

- fomentar uma igualdade de oportunidades educativas a todas as crianças e jovens deficientes;
- permitir que as necessidades educativas especiais correspondam, no âmbito das escolas regulares, a intervenções específicas adequadas.

Este diploma, nitidamente influenciado pela legislação americana e inglesa estabelece o regime educativo especial que consiste na adaptação das condições em que se processa o

ensino-aprendizagem dos alunos com necessidades educativas especiais.

Juntamente com o Despacho n.º 173/ME/91, de 23 de Outubro, que regulamenta o disposto, constituem estas medidas legais um instrumento determinante para a materialização do conceito de inclusão:

- a modificação da escola regular que deverá tornar-se mais abrangente e individualizada, de forma a dar resposta a todos os alunos;
- a substituição da classificação em diferentes categorias, baseada em avaliações de foro médico pelo conceito de alunos com necessidades especiais, baseado em indicadores pedagógicos;
- um mais explícito reconhecimento do papel dos pais na orientação educativa dos seus filhos.

A Portaria n.º 611/93, de 29 de Junho, estabelece as normas técnicas, de execução, necessárias à aplicação das medidas previstas no Decreto-Lei n.º 319/91, destinadas a crianças com NEE a frequentar os jardins de infância da rede pública do ME.

O Despacho n.º 178 A193, de 30 de Julho, clarifica o conceito de apoio pedagógico.

Os alunos com NEE ficam obrigados ao cumprimento da escolaridade obrigatória pelo Decreto-Lei n.º 301/93.

Finalmente vemos publicado o Despacho conjunto n.º 105/97, de 1 de Julho. O despacho contextualiza os apoios educativos com base no docente de apoio educativo redefinindo o seu papel na escola, onde deverá trabalhar não com o aluno, mas com a escola, com a turma e com os professores da classe.

As orientações, para a inclusão, apontam para a organização curricular e para estratégias de ensino-aprendizagem e

de avaliação que implicam conhecimentos importantes nestes domínios. Sobretudo pelo Despacho 178-A/ME/93, são feitas grandes exigências nos domínios de novas metodologias de ensino/aprendizagem e da organização curricular e extracurricular e dos recursos para os alunos e suas famílias, no que diz respeito ao conceito de apoio pedagógico. Concordamos com Bairrão (1998), quando refere que «todas estas exigências relevam pois de conhecimentos educacionais e psico-educacionais muito avançados que os professores têm que dominar para realizarem as tarefas que os decretos lhes incumbem. Na realidade, se eles dominassem estes conhecimentos e se as suas práticas decorressem deles, então a integração seria não só possível como eficaz» (p. 52). Documento importante, para reflexão, constitui o Parecer n.º 3/99, publicado no Diário da República, de 17 de Fevereiro de 1999 («Crianças e alunos com necessidades especiais»), aprovado pelo Conselho Nacional de Educação (CNE).

Com este parecer, procurou o CNE «prestar um contributo para uma política educativa que dê uma resposta eficaz às crianças e jovens com NEE, contrapondo à segregação e ao insucesso uma via educativa estimulante das suas capacidades, no quadro de uma escola para todos», com base nos mais recentes estudos e orientações nacionais e internacionais.

2.2.4. Normalização e inclusão

Só uma pedagogia diferenciada centrada na cooperação poderá vir a concretizar os princípios da inclusão, da integração e da participação. Tais princípios devem orientar o trânsito de uma escola de exclusão para uma escola de inclusão que garanta o direito de acesso e a igualdade de condições para o sucesso de todos os alunos numa escola para todos.

(SÉRGIO NIZA)

A heterogeneidade e a diversidade são a marca do humano: o mundo é «um arco-íris de culturas».

A policromia que constitui o arco-íris é de uma riqueza indiscutível. Com o mesmo olhar poderíamos encarar a diversidade que se nos apresenta na escola, na sala de aula. De acordo com Cortesão (1998), «a heterogeneidade que está presente numa turma poderá ser lida como fonte potencial de uma riqueza que importa rentabilizar e não como um obstáculo à realização de actividades de ensino-aprendizagem. Assume-se que essa rentabilização será feita no sentido de contribuir para que a igualdade de acesso à educação seja acompanhada de uma maior igualdade de sucesso» (p. 10).

Com a Declaração dos Direitos da Criança, em 1921 e a Declaração Universal dos Direitos do Homem, em 1948, verifica-se, conseqüentemente, uma mudança da filosofia da Educação Especial, pelo paradigma da normalização. A segregação torna-se um modelo anti-natural.

Em seqüência do pensamento da época, que poderíamos designar como «renascimento humanista» preocupado na defesa

dos direitos e regalias dos cidadãos, sobretudo daqueles que são «diferentes», surgem os movimentos de índole social, pedagógica, psicológica e legislativa que procuravam assegurar os direitos do indivíduo à liberdade e à igualdade de oportunidades.

Volvidos 50 anos da Declaração Universal dos Direitos do

Homem, é nosso dever, como educadores e como cidadãos, denunciar a prática da segregação como violação dos mais elementares princípios dessa declaração.

Como afirma Saramago (1998), «chega-se mais facilmente a Marte do que ao nosso próprio semelhante. Alguém não anda a cumprir o seu dever. Não andam a cumpri-lo os governos, porque não sabem, porque não podem, ou porque não querem (...) Mas também não estão a cumprir o seu dever os cidadãos que somos» (p. 3).

Reconhecendo a importância de garantir aos cidadãos uma igualdade de oportunidades face à educação, desde a Constituição da República à LBSE, várias medidas têm contribuído para uma igualdade de acesso à escola, que assim se foi transformando na chamada «escola de massas», um novo modelo que compromete a comunidade escolar e vem lançar um grande desafio. O modelo de escola para todos pressupõe uma mudança de estruturas e de atitudes e a abertura à comunidade; deve mudar a forma de trabalho de alguns professores que deverão reconhecer que cada criança é diferente das outras, tem as suas próprias necessidades específicas e progride de acordo com as suas possibilidades. Simon (1991) acredita «que o movimento de integração, mesmo que tenha de sujeitar-se a destinos diversos, já não se extinguirá. A nossa sociedade, conclusiva e mutável, não me parece caminhar no sentido de mais egoísmo» (p. 139).

A escola para todos é um novo modelo de escola aberta à diferença, onde cada um tem o seu lugar próprio encontrando uma resposta às suas necessidades específicas, sem prejudicar os outros, antes pelo contrário, beneficiando todos os alunos em

geral, pelos recursos e serviços que determina e pela mudança que impõe. Corresponde a uma significativa alteração teórica e a diferentes processos de ensino-aprendizagem. Neste modelo, assume-se um posicionamento em que, segundo Cortesão (1998),

- se aceita a existência da heterogeneidade e, numa atitude positiva se procura conviver e tirar partido dela;
- as opções feitas ao nível do processo de ensino-aprendizagem são «pilotadas» pela identificação dos tipos de alunos presentes na sala de aula;
- a escola adapta-se também ao aluno, em vez de forçar exclusivamente o aluno a adaptar-se à acção pedagógica, aos valores e normas que enformam habitualmente o funcionamento da escola.

Reconhece a declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) que a adopção de sistemas mais flexíveis e adaptativos, capazes de mais largamente levar em consideração as diferentes necessidades das crianças irá contribuir tanto para o sucesso educativo, quanto para a inclusão.

Para Ainscow (1997), «esta mudança de concepções baseia-se na crença de que as mudanças metodológicas e organizativas que têm por fim responder aos alunos que apresentam dificuldades irão beneficiar todas as crianças» (p. 14). Assim, alunos com NEE funcionam como um estímulo, ao promover estratégias destinadas a criar um ambiente educativo mais rico para todos.

As culturas escolares tradicionais que se baseiam numa organização rígida, orientadas para fins determinados, enfrentam dificuldades em se adaptar a circunstâncias inesperadas. Por isso a presença de crianças que não correspondem à criança «modelo», encoraja, de certa forma, novas práticas, para novas

respostas educativas, próprias duma escola que responde efectivamente a todas as crianças da comunidade.

Na verdade, concordando com Ainscow (1997), «os que são considerados como tendo necessidades especiais passam a ser reconhecidos como um estímulo que promove estratégias destinadas a criar um ambiente mais rico para todos» (p. 14).

Contudo, teremos ainda um longo caminho a percorrer, pois como afirma Benavente (1994), «ao confundir-se igualdade de acesso com igualdade de sucesso, criam-se desigualdades, pois confundiu-se alargamento da base de recrutamento dos alunos com igualdade de oportunidades» (p. 16).

O professor do ensino regular deve acreditar que os alunos com NEE pertencem à educação regular e estar confiante que, nesta situação, serão capazes de aprender. De acordo com Porter (1997), «consequentemente, o professor da classe deve aceitar a responsabilidade do progresso de todos os alunos da sua classe» (p. 38).

Muitas crianças vão, ainda hoje, para as escolas especiais porque as escolas normais não podem responder às suas necessidades, e dificilmente faz sentido que estas crianças regressem às escolas normais, a não ser que estas possuam os recursos que lhes vão permitir fazer o que não faziam anteriormente.

A intenção de ajudar ou de rejeitar tem um papel fundamental na socialização do indivíduo, como afirma Fonseca (1980), «o adulto fixa as normas e facilita ou não o acesso a elas. Quando a criança tem dificuldades em satisfazer as normas desejadas, o adulto elabora um julgamento sobre ela e nunca sobre si próprio» (pp. 13-14).

Sabemos quanto é importante o contexto para a construção da auto imagem. Afirmam Alaíz e Barbosa (1995) que «o convívio com outras pessoas vai-nos fornecendo modelos que tomamos, mais ou menos conscientemente, para nós; sejam

familiares, amigos, parceiros em certos grupos ou personalidades destacadas na sociedade» (p. 16).

A maior vantagem da normalização é o facto de esta poder trazer benefícios tanto para a pessoa com deficiência como para a sociedade no sentido de proporcionar a ocasião de conhecer e respeitar os deficientes e reduzir os mitos e temores que em algumas épocas conduziram à sua marginalização. Um dos objectivos é relevar as diferenças e realçar as semelhanças permitindo que, de acordo com Nuria (citado por Lopes, 1997), «o contacto na relação dos alunos integrados com os normais produzirá um incremento no seu auto-conceito e com o tempo as crianças serão modeladas pelo comportamento dos seus companheiros "normais"». (p. 45)

Ao mesmo tempo, a presença física de alunos com deficiência, na escola regular, terá como consequência uma valorização tanto na interacção social com os seus companheiros, quanto na sua aceitação social.

Que fique claro que normalizar não significa converter em normal uma pessoa deficiente, mas antes, permitir que ela aceda à normalização das condições de vida, reconhecendo os mesmos direitos fundamentais que os demais cidadãos, do mesmo país, e da mesma idade. De acordo com Garcia (citado por Lopes, 1997), «normalizar é aceitar a pessoa deficiente, tal como é, com as suas características diferenciais e oferecer-lhe os serviços da comunidade para que possa viver uma vida o mais normal possível» (p. 40).

Em relação à sociedade em geral e sobretudo à comunidade educativa será necessário um trabalho de sensibilização para esta conceptualização.

Afirma Simon (1991) que «os pais das outras crianças ou jovens devem ser preparados para aceitar um deficiente na classe dos seus filhos. Também aí será necessário dissipar inquietações, evitar reacções de curiosidade, mais ou menos doentias» (p. 42).

As relações que se estabelecem entre crianças e jovens diferentes promovem a materialização de conceitos como: igualdade, justiça, equidade e liberdade.

Será necessário que, desde muito cedo, a criança estabeleça contacto com o mundo real, que é o seu, por direito, pois concordando com Lopes (1998), «adquirir competências de interacção social e aprender a utilizá-las adequadamente com o grupo de pares tem sido considerado como uma das tarefas desenvolvimentais mais complexas nos primeiros anos de vida» (p. 37).

A presença de alunos com NEE pode ser uma fonte de criatividade, face aos desafios que representam e aos problemas da diversidade e da individualidade. A interacção entre alunos diferentes conduz à socialização, promovendo atitudes de normalização, como reconhece Soares (citado por Lopes, 1998):

«O ser membro de uma comunidade, implica primeiramente e a um nível mais básico, tornar-se membro da comunidade de pares. É nesta comunidade de pares que as crianças e os jovens experienciam situações diversas, de cooperação, de competição, de jogo, com aqueles que têm, ou parecem ter, objectivos, motivações e desejos semelhantes e que se encontram ligados por expectativas e exigências idênticas, impostas pelo mundo que as rodeia» (p. 38).

Daqui se conclui da importância da interacção com os pares «normais», tanto pedagógica como emocionalmente.

Podemos finalmente reconhecer que normalizar é, portanto, tornar os padrões e condições de vida diária dos indivíduos em desvantagem, «tão próximas ou semelhantes quanto possível das que são a componente principal da comunidade em que está inserido» (Bénard da Costa, 1995, p. 14).

Capítulo III – FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A ESCOLA INCLUSIVA

3.1. Atitudes dos professores perante a mudança

3.1.1. *Inclusão e mudança*

«O Homem, como ser inconcluso, consciente da sua inconclusão, está em permanente movimento de busca do Ser Mais».

(PAULO FREIRE)

Os professores confrontam-se, hoje, com o desafio da «mudança contínua», que poderá constituir-se num motivo de aprendizagem, mas que, nalguns casos, causará ansiedade, angústia e até sofrimento.

Durante um longo período, cerca de meio século, viveu-se em Portugal uma escola fortemente controlada, censurada, ritualizada no quotidiano, pelos valores dominantes: o conformismo e a obediência. A interiorização normativa impunha a auto-censura; interditava a abordagem livre e ideologicamente descomprometida dos temas em estudo; inibia a opinião assumida sobre os assuntos que à escola diziam respeito.

O isolamento em que alguns professores se refugiam ocupados pelo ritual das aulas denuncia uma atitude de renúncia e um virar de costas a outros horizontes, a mudanças que se impõem, transformando o espaço educativo, num espaço de incomunibilidade, feito de rotinas onde todas as inovações estão condenadas antes do seu ensaio, onde hierarquia, norma, burocracia e ritual se opõem à crítica, ao sonho, à inquietação e ao prazer de imaginar, arriscar e criar. Felizmente alguns professores, em algumas escolas, criam espaços de diálogo e empenho com projectos de intervenção que estimulam a formação interveniente de todos.

Concordamos com Sampaio (1998) quando refere que «não se pode intervir face a um problema escolar sem se ter uma teoria sobre a mudança. A exigência face ao papel dos professores é cada vez maior e os docentes oscilam entre um entusiasmo militante de alguns e a rotina do deixar andar de outros» (p. 29).

Ainscow (1997) apresenta seis condições como factores de mudança das escolas:

- liderança eficaz, não só por parte do director, mas difundida através da escola;
- envolvimento da equipa de profissionais, alunos e comunidade nas orientações e decisões da escola;
- um compromisso relativo a uma planificação realizada colaborativamente;
- estratégias de coordenação;
- focalização da atenção nos benefícios potenciais da investigação e da reflexão;
- uma política de valorização profissional de toda a equipa educativa.

Quando os professores são encorajados a explorarem novas práticas, de forma a facilitarem a aprendizagem de todos os alunos, certamente que esse convite à experiência de novos métodos irá pôr em causa a sua experiência anterior. Por isso, afirma Ainscow (1997) «é necessário empregar estratégias que lhes reforcem a autoconfiança e que os ajudem nas decisões arriscadas que tomaram. A nossa experiência diz-nos que uma estratégia eficaz consiste em implicar a participação dos professores em experiências que demonstrem e estimulem novas possibilidades de acção» (p. 16).

A mudança que a inclusão determina não é uma simples medida de cosmética. É uma mudança estrutural de perspectiva e de intervenção.

Não podemos dissociar a prática pedagógica associada aos alunos ditos «normais», da exercida com alunos com NEE:

«As características das escolas consideradas eficazes nas respostas que dão aos alunos com necessidades especiais, são de facto, as características das escolas consideradas eficazes em geral. (...) Os dados parecem apoiar o ponto de vista de que os professores que tem êxito nas respostas que encontram para as necessidades especiais usam em grande medida estratégias que ajudam todos os alunos a ter sucesso. Na verdade estamos provavelmente a referir-nos aos mesmos professores» (Ainscow, 1998a, p. 33).

São professores que, segundo o mesmo autor:

- dão ênfase à importância do significado;
- estabelecem tarefas que são realistas e constituem um desafio para os alunos;
- asseguram-se de que os alunos progridem;
- proporcionam-lhes grande variedade de experiências de aprendizagem;

- dão-lhes possibilidades de escolha;
- têm expectativas elevadas;
- criam uma atmosfera positiva;
- facultam uma abordagem consistente;
- reconhecem os esforços dos alunos e os resultados que estes conseguem alcançar;
- organizam os recursos de modo a facilitar a aprendizagem;
- incentivam os alunos a trabalhar cooperativamente;
- orientam os seus progressos e proporcionam feedback regular.

Ao binómio professor-aluno, devemos contrapor, numa perspectiva ecológica, um modelo sistémico, onde todos os intervenientes tenham assento.

Sabemos que a escola inclusiva não se constrói por decreto, mas é certo que sem o empenhamento e a cooperação entre professores, auxiliares da acção educativa, alunos, pais e comunidade, a legislação e orientações nunca surtirão o efeito desejado, não passando de um conjunto de boas intenções, com que todos parecem concordar.

As mudanças conceptuais, assim como as práticas decorrentes, que sustentam uma escola inclusiva põem à prova relações humanas e competências profissionais que enfrentam resistências pessoais e de grupos, criando desânimo em muitos professores, especialmente nos de apoio educativo, como galvanizadores de forças, que as suas funções hoje determinam.

Qualquer projecto que visa a promoção de inovações educativas precisa não só de mudanças organizativas, mas também e, para além de tudo, do empenhamento dos agentes educativos

nele implicados e ainda de uma forte consciência dos pressupostos que enquadram e geram essas inovações.

O professor é o principal protagonista desta mudança, cabendo-lhe o principal papel como ponte sobre as margens de um rio. Sampaio (1998) apresenta-nos a sua perspectiva sobre o assunto:

«Parece-me essencial que as teorias sobre mudança na escola estejam centradas no sujeito, objecto de intervenção. Foi o grupo de Palo Alto, na Califórnia, quem pela primeira vez chamou a atenção para a importância do próprio indivíduo na génese da sua própria mudança. Esta concepção parte do princípio de que cada sujeito-problema tem ideias sobre a sua própria mudança, isto é, possui um conjunto de pensamentos, atitudes e sentimentos que pensa estarem relacionados com as causas do problema e com as ideias sobre a forma de o resolver. Cada sujeito-problema é essencial para a redefinição e deve ser o protagonista da intervenção, tendo direito a ser ajudado a reflectir sobre novas perspectivas de mudança. O papel de interventor é o de criar o contexto onde vai emergir a intervenção» (p. 30).

Também Fonseca (1997) atribui um papel galvanizador no processo educativo, ao professor, afirmando que o professor «terá de assumir a função de um sintetizador de informação, para incorporar a informação de médicos, psicólogos, terapeutas e especialistas, etc., em estratégias educacionais efectivas. A interacção produtiva com especialistas é fundamental. O respeito e a acessibilidade mútua entre especialistas e professores é urgente, as perguntas e as simplificações léxicas terão de circular» (p. 72).

O direito à educação confere, por consequência, justiça e liberdade. De facto, Cró (1998) reconhece que, «jamais o desejo de liberdade e vontade de libertar os sujeitos foram afirmados como hoje (...). o homem aspira a ser ele próprio num mundo

que ele crê ser convidado a construir (...). A mudança incessante do meio é aceite como condição indispensável para que ele possa afirmar a sua pessoa, os seus poderes de exploração, de observação e de construção» (p. 31).

Construção que se crê estar nas nossas mãos, de todos os educadores, ao colocarmos pedra sobre pedra, mas bem segura...

3.1.2. Formação de base e formação contínua

*A vida inteira do indivíduo outra coisa não é
senão o processo de dar origem a si própria.*
(Erich Fromm)

Numa perspectiva de educação permanente, para complemento e actualização da formação inicial, a Lei de Bases do Sistema Educativo prevê, no seu artigo 35.º, que «a todos os educadores, professores e outros profissionais da educação é reconhecido o direito à formação contínua». De forma a contemplar diversas áreas a mesma lei, determina que «a formação contínua deve ser suficientemente diversificada de modo a assegurar o complemento, aprofundamento e actualização de conhecimentos e de competências profissionais (...)».

Também Freire (1979) considera a educação numa perspectiva contínua ao afirmar que «a educação é possível para o homem, porque este é inacabado e sabe-se inacabado. Isto leva-o à sua perfeição. A educação, portanto, implica uma busca realizada por um sujeito que é o homem. O homem deve ser o sujeito da sua própria educação» (p. 28).

Pensando que os problemas de hoje, não serão com certeza os mesmos do futuro, a formação terá por isso que ser perspecti-

vada numa dinâmica de permanente mudança e inovação e, como reconhece Ribeiro (1989), «os programas de formação de professores devem conter mecanismos de auto-renovação em ordem a permitir adaptações a condições mutáveis da sociedade e das escolas» (p. 37).

Para ser professor, hoje não basta já só a formação inicial, pois ocorrendo ela num período limitado de tempo, não pode ser considerada senão inicial. Sendo agente de mudança numa sociedade que impõe hoje ao professor uma maior co-responsabilização no processo de formação de futuras gerações, cabe-lhe então, neste processo, um papel dinâmico, cujo desempenho depende de uma formação contínua e permanente. Campos (1989) desenvolve a sua ideia desta forma: «(...) a formação contínua é sempre necessária para complementar a inicial, por mais perfeita que esta seja. Há limitações da formação inicial que são intransponíveis» (p. 130).

A formação contínua é um conceito que encerra um dos aspectos mais básicos e mais ocultos do poder da educação: a continuidade como uma condição necessária ou indispensável do desenvolvimento humano.

Assim é reconhecido por Ainscow (1998a), ao afirmar que «a valorização profissional pode facilitar o ensino para todos os alunos, mas só quando começa a invadir a cultura mais profunda de determinada escola» (p. 35).

Constituindo a escola um espaço de encontro de profissionais com vivências e conhecimentos diversos torna-se um espaço privilegiado para a criação de intertextualidades, crescimento e desenvolvimento de todos os seus membros, no respeito pela diversidade e na valorização de cada um.

A presença de alunos com NEE pode ser a alavanca para a implementação da qualidade do ensino e da promoção do sucesso educativo de todos os alunos. Para isso contribui o optimismo e o entusiasmo dos professores, cabendo às escolas

reforçar ou enfraquecer estes sentimentos. Daí a importância que se confere, também, à sensibilização e formação de todos quantos constituem os órgãos de gestão das escolas.

Encontramo-nos às portas não só de um novo século, mas também de um novo milénio. A sociedade de hoje viveu e vive de uma forma galopante as inovações e as mudanças dos últimos tempos. Apesar deste ritmo, continuamos desatentos e atiramos com a culpa para os outros ou então metemos a cabeça na areia, esquecendo-nos de que a formação é absolutamente necessária para acompanhar o tempo. É necessário, ainda, reforçar as relações existentes entre professores-professores, entre professores-instituições e entre instituições-instituições, numa nova ordem, estabelecendo um paradigma ecossistémico que permita ultrapassar as dificuldades que se nos apresentam todos os dias. Porter (1997) considera que «a colaboração deve substituir a competição e o isolamento. O ambiente escolar deve enriquecer os professores, ajudando-os a verem-se a si próprios e a verem os colegas como "solucionadores de problemas". As barreiras entre os elementos do pessoal devem desaparecer, dando lugar à confiança necessária para adquirirem novos conhecimentos e práticas» (pp. 47-48).

Todos reconhecemos quanto é importante a formação para o trabalho com alunos com NEE e, por isso, de acordo com Wang (1998), «é necessário que se desenvolva um trabalho de equipa capaz de pressionar os educadores a conseguirem os conhecimentos que lhes permitam trabalhar, tendo em vista uma concepção educativa baseada na equidade» (p. 51).

A escola inclusiva é um grande desafio, na medida de todos e de cada um dos alunos. Isto determina respostas plurais e singulares, para o vasto leque de problemas que se nos deparam. Ainscow (1998b) afirma que «o maior desafio para um professor é uma criança que diz: "Eu não compreendo". Se o aluno não compreende, o professor tem que fazer de tudo para que a

criança aprenda. Os professores são como os músicos de jazz: têm o mesmo repertório todas as noites, mas improvisam em função do feedback que recebem do público» (p. 34).

Esta prática exige habilidade para harmonizar o trabalho dentro da sala de aula. Em função das respostas e observações do trabalho das crianças, o professor adapta o seu plano de maneira a chegar a todos, com uma pedagogia diferenciada centrada na cooperação.

A *Declaração de Salamanca* ao referir, no âmbito da orientação inclusiva, que as escolas regulares são os meios mais capazes para combater as atitudes discriminatórias, criando comunidades abertas e solidárias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos, parte do pressuposto que os professores de turmas do ensino regular deverão ter formação para atendimento de crianças com NEE, de modo a promover o sucesso desses, e dos outros alunos.

É certo que isto não constitui, ainda, a nossa realidade, tornando-se num dos primeiros obstáculos ao modelo da escola inclusiva. Porter (1997) salienta que «o professor de ensino regular é considerado o recurso mais importante no ensino de alunos com necessidades especiais. Isto implica que os professores actualizem continuamente os conhecimentos e competências que já possuem e que adquiram novas competências. Consequentemente, a formação de pessoal, a nível da escola e do concelho, é um factor fundamental no desenvolvimento das práticas educativas» (p. 43).

Na verdade, o que se torna necessário é que a formação responda às necessidades surgidas dos problemas e das situações concretas. Por conseguinte, a formação tem de contribuir para encontrar e manter as condições que permitam aos professores, orientar-se face às mudanças evolutivas, participando na sua orientação. Isto só se torna possível utilizando métodos de reflexão sobre a prática.

Ainscow (1998a) propõe-nos o modelo de prática reflexiva como forma de levar os professores a aprenderem com a sua própria experiência, tomando em conta outros contextos mas reconhecendo, sobretudo, a importância da componente prática que se desenvolve através de uma forma de aprendizagem mais intuitiva.

«Deverão focar a sua atenção em todas as crianças da classe à medida que interagem com tarefas e processos específicos (...). É uma mudança radical, relativamente à perspectiva tradicional, que tem reforçado a ideia de que as crianças com necessidades especiais são da responsabilidade de especialistas (...). Os papéis a desempenhar por aqueles que são considerados especialistas em necessidades especiais são vitais. Devem, cada vez mais ir focando a sua actividade em estratégias destinadas a encorajar a perspectiva de resolução de problemas (...); é através do sucesso de iniciativas realizadas ao nível da escola que tenham por base esta perspectiva que se poderão desenvolver atitudes e práticas» (pp. 39-41).

Na *Declaração de Salamanca* vê-se reconhecida a importância da preparação de todos os educadores, como factor-chave na promoção de progresso, no sentido do estabelecimento de escolas inclusivas. Podemos aí, ver algumas orientações, que dizem respeito ao entendimento que todos os profissionais devem ter daquilo que pode ser alcançado nas escolas através de serviços de apoio disponíveis, e ainda ao conhecimento e habilidades requeridas que incluem a avaliação de necessidades especiais, adaptação do conteúdo curricular e utilização de tecnologia de apoio, com o objectivo de atender as necessidades especiais dos alunos, e ainda colaborar com os especialistas e cooperar com os pais.

Também é muito importante o envolvimento, activo, de pessoas portadoras de deficiência em pesquisa e em formação,

para que se assegure que as suas perspectivas sejam totalmente levadas em consideração.

Esta ideia, do envolvimento na educação, de indivíduos com deficiência, será certamente eficaz pois o bom exemplo funciona, neste caso, como estímulo, servindo ao mesmo tempo duas causas, como refere Fonseca (1997) ao considerar que:

«Professores deficientes visuais, auditivos ou motores podiam dar grande contributo à formação de professores e na educação de crianças deficientes, estimulando oficialmente a sua actividade pedagógica e científica. Ninguém pode ser classificado medicamente como inválido para ensinar, para mais com a actual tecnologia. Há que explorar este filão, quer para o problema da integração, quer ainda para os benefícios que, consequentemente, resultariam para a educação de crianças deficientes» (p. 239).

Para Correia (1994), a formação é determinante, «(...) tendo em conta a filosofia da integração que nos parece um processo irreversível e que exige uma preparação diferente, quer do professor do ensino regular, que deverá assumir uma maior responsabilidade quanto ao ensino da criança com NEE, quer do professor de educação especial que deverá assumir um papel de apoio e de consulta» (p. 50).

No Despacho conjunto n.º 105/97, de 1 de Julho, vemos explícito, nas competências que incumbem à equipa de coordenação dos apoios educativos, em articulação com as escolas da sua área, a intervenção a nível das comunidades e junto de instituições e serviços, designadamente, com vista ao incremento da formação contínua dos docentes, nomeadamente através dos centros de formação das associações de escolas, com particular incidência nos domínios do desenvolvimento curricular, da diferenciação pedagógica e das restantes crianças e jovens com necessidades educativas especiais.

Como atribuição da equipa de coordenação encontra-se, a prestação de colaboração e apoio aos órgãos de gestão e de coordenação pedagógica das escolas, designadamente quanto à formação e reflexão cooperativa dos docentes no seu contexto de trabalho, na perspectiva da diversificação e valorização das práticas educativas.

Em relação ao processo de formação de professores do ensino especial, segundo Fonseca (1997), a criação de módulos interdisciplinares é fundamental, a fim de se abordarem os problemas do desenvolvimento (normal e patológico) e da neuropsicologia e neuropsicopatologia da aprendizagem, quer na criança deficiente quer na criança dita normal. Enquanto não for garantido este tipo de formação clínico-pedagógica, a formação dita «especial» confunde-se com uma formação que devia ser «geral». As crianças deficientes têm necessidades especiais e apreendem de maneiras diferentes, daí que os professores necessitem saber estimular o sistema nervoso central, meio através do qual a criança aprende.

Fonseca (1997) refere ainda que a formação científico-pedagógica dos professores de Ensino Especial deve ter em conta as seguintes áreas: teorias do comportamento, teorias da aprendizagem, neurobiologia da aprendizagem, processamento da informação, diagnóstico, psicopedagogia da leitura, da escrita e do cálculo, psicologia do desenvolvimento, desenvolvimento de currículos, planificação educacional individualizada ou para pequenos grupos, epistemologia genética, teoria das personalidades, psicologia diferencial e psicométrica, metodologia da investigação, psicolinguística, auto-aprendizagem, problemas sociais da juventude, etiologia, defectologia humana, entre outras.

Como podemos constatar, são vastos os conhecimentos e as competências que a escola reclama dos seus actores, sobretudo dos professores especializados em NEE. De acordo com Ribeiro (1989), «a inovação e o progresso contínuo de qualquer sistema

educativo não se conseguem sem o correspondente esforço de qualificação dos seus agentes educativos e, em particular, dos professores» (p. 3).

Segundo o Conselho da Europa (1994), que tem vindo a desempenhar um papel fundamental no estudo e difusão de soluções para a melhoria da qualidade de vida das pessoas com deficiência, a formação deve seguir orientações relativamente ao processo de reabilitação e de integração das pessoas com deficiência, tendo como princípio que «toda e qualquer pessoa que pelas suas funções, intervém directa ou indirectamente no plano médico, social e profissional da reabilitação e integração das pessoas com deficiência, deverá receber formação adequada. Essa formação deverá ter por objectivo ajudar as pessoas com deficiência a levar uma vida o mais normal possível. É igualmente essencial educar e apoiar os pais, se se pretende auxiliar as pessoas com deficiência a viver no seio da colectividade».

A formação deverá ser entendida no seu sentido mais lato e abranger:

- uma formação geral, reconhecida normalmente por diploma, e que constitua a qualificação básica para o exercício de uma dada função;
- uma formação profissional suplementar num dado domínio ou disciplina;
- uma especialização em reabilitação.

Deverá focar os aspectos específicos seguintes:

- iniciação ou adaptação ao trabalho de equipa exigido pela reabilitação;
- introdução às técnicas de comunicação e pedagógicas;

- informação sobre a natureza das deficiências, sua repercussão e papel da reabilitação;
- o papel activo que as pessoas com deficiência ou em risco de se tornarem deficientes desempenham no processo de reabilitação.

Deverá, ainda, abranger:

- formação complementar e formação em exercício;
- reciclagem para se manter actualizado sobre os progressos das técnicas de reabilitação e a evolução tecnológica nos vários campos da actividade económica e social e, ainda, sobre a evolução das atitudes da sociedade face às deficiências;
- informação sobre ajudas técnicas que contribuem para a reabilitação e a integração das pessoas com deficiência.

Para a realização da formação contínua a Lei de Bases do Sistema Educativo prevê, no seu artigo 35.º, n.º 3, que a responsabilidade de assegurar a formação contínua, cabe predominantemente às instituições de formação inicial, em estreita colaboração com os estabelecimentos onde educadores e professores trabalham.

Segundo Sanches (1999), a partir de um estudo levado a cabo pelo Ministério através de dados recolhidos pelas Direcções de Educação (DRENS), podemos avaliar do estado actual da situação no que se refere ao apoio educativo a crianças com NEE e à especialização de professores nesta área.

Em 1997-98 beneficiaram de «alguma modalidade de apoio educativo» 64 133 crianças, identificadas como tendo NEE. Isto traduz-se num aumento de 67,8 % em relação ao ano lectivo de 1996-97. Estes números traduzem uma evolução que não corres-

ponde ao da especialização de professores capazes de dar resposta aos mais diversos tipos de situações. Dos «docentes de apoio educativo», apenas 19,3 % têm formação especializada em educação especial.

O relatório ministerial refere ainda o problema da assimetria regional na cobertura do território nacional relativamente a docentes especializados. Os professores com formação especializada encontram-se distribuídos de forma assimétrica. O distrito de Lisboa é o que menos carências apresenta, situando-se alguns dos distritos mais carenciados na Região Norte, nomeadamente Braga, Porto, Bragança, Viana do Castelo, Aveiro e Vila Real.

Para obstar a este problema, afirma-se necessário, refere este estudo a criação de «mecanismos legais que obriguem os docentes que frequentaram a formação especializada, com estatuto de bolseiro, a trabalhar durante um determinado número de anos, na área da sua especialidade e no distrito onde foram seleccionados».

Verificam-se também desigualdades na distribuição destes docentes por nível de ensino: somente 17 % dos estabelecimentos de educação pré-escolar têm docentes de apoio educativo, sabendo, quanto é importante a identificação precoce, para o êxito escolar de crianças com NEE, assim como a respectiva avaliação e estimulação; esta é, segundo o ME, uma percentagem muito baixa.

Podemos concluir, de acordo com as apreciações tornadas públicas pelo ME/CNE (1999), que a situação actual não é animadora pois é conhecido que uma parte significativa dos professores não está preparada para desenvolver estratégias de ensino diferenciado.

Podemos concluir também que, na prática, os procedimentos, na sua maioria não se encontram adequados às realidades actuais e à evolução prevista, nomeadamente no campo das respostas encontradas para o pleno funcionamento de uma

escola para todos. Para este quadro, entre outros factores, contribuem «a inadequação da formação inicial de professores às necessidades educativas dos alunos, a ausência de estruturas adequadas de formação de todos os professores que já exercem, a inexistência de uma carreira docente que valorize o mérito e penalize a mediocridade» (Campos, 1989, p. 10). Pelo atrás exposto se conclui da necessidade absoluta de formação para o atendimento de crianças com NEE. Como diz Fonseca (1997), «todos os professores "regulares" ou "especiais" deverão ser envolvidos na educação de crianças (deficientes ou não). Devem conhecer de alguma forma as características de comportamento e compreender as suas dificuldades. Todo o professor deve estar equipado para, na situação de classe regular, atender às necessidades educacionais especiais de qualquer criança» (p. 244).

A formação dos professores é fundamental para uma verdadeira educação inclusiva. Formação inicial, contínua e especializada não só dos professores que especializam o seu trabalho no ensino especial, mas também de todos os docentes.

3.1.3. Perfil pedagógico do docente de apoio educativo

Não há educação sem amor. O amor implica luta contra o egoísmo. Quem não é capaz de amar os seres inacabados não pode educar.

(...) Quem não ama não compreende o próximo, não o respeita».

(Paulofreire)

Para inverter o sentido da exclusão e reforçar os elos mais fracos da corrente humana o Docente de Apoio Educativo (DAE)

tem um papel determinante no espaço que lhe é concedido. É nossa convicção que, à partida, este profissional deverá estar imbuído, primeiro, de sentimento positivo e de uma atitude afectiva em sala de aula.

«Numa perspectiva educacional é imprescindível que a relação pedagógica considere os sentimentos e as emoções na sala de aula; não se deve ficar pelo que o aluno "pode fazer"; é preciso ter em conta o "como se sente" (...). A forma como um aluno se sente a respeito de si próprio está relacionada com o rendimento que obtém, não sendo essa relação substancialmente diferente do que se passa ao relacionarmos a inteligência geral e o sucesso escolar. Tal facto, implicaria que, na relação pedagógica, ao nível da sala de aula, fosse dado um peso equivalente à dimensão afectiva e cognitiva no processo educacional, sendo mais evidente essa necessidade nos níveis etários mais baixos, onde afectivo e cognitivo interagem mais intensamente» (Peixoto, 1999, p. 186).

Nesta ordem de ideias, afirma Santos (1991) que «os problemas infantis são essencialmente problemas de relação. Em psicologia moderna a relação é encarada como um sistema de comunicação que permite trocas de sentimentos, emoções e conhecimentos». (p. 58)

Embarcamos numa atitude de despojamento, confirmada por Gama (1996), que confessa ao seu diário: «Para ser professor, também é preciso ter as mãos purificadas. A toda a hora temos de tocar em flores. A toda a hora a poesia nos visita» (p. 16).

Ribeiro (1989) completa esta ideia ao afirmar que «a arte de ensinar consiste, fundamentalmente, em determinar a relação mais adequada entre modos de acesso à aprendizagem do aluno e formas de intervenção que lhe correspondem» (p. 86).

Procurando delinear o perfil do DAE vamos em busca de mais traços. Para Peixoto (1991), «todo o bom professor sabe que uma pequena dose de amor, paciência e compreensão para com

as crianças pode representar muito, na prevenção e no tratamento de qualquer dificuldade de aprendizagem» (p. 31)

A Lei de Bases do Sistema Educativo determina no seu artigo 33.º - 1 que «adquirem qualificação para a docência em educação especial os educadores de infância e os professores do ensino básico e secundário com prática de educação ou de ensino regular ou especial que obtenham aproveitamento em cursos especialmente vocacionados para o efeito realizados em escolas superiores que disponham de recursos próprios nesse domínio».

Segundo Fonseca (1997), para a Educação Especial devem ser recrutados os professores e os técnicos mais competentes científica e pedagogicamente, na medida em que lhes vão ser exigidas capacidades para dar resposta a complexas necessidades, nomeadamente as seguintes: diagnóstico, planeamento curricular, metodologia pedagógica, competência técnica na utilização de vários processos de informação, administração, envolvimento pessoal e tolerância, relações públicas, a fim de trabalhar em grupo com as autoridades e serviços e atender os pais.

Porter (1997) aponta para a experiência e a competência, aliadas aos conhecimentos, neste campo, como factores relevantes para a selecção dos Docentes de Apoio Educativo (DAE), quando afirma que «a experiência da maior parte das direcções escolares concelhias revela-nos que os professores de M&R * que são professores do ensino regular experientes e que são considerados como competentes pelos seus colegas, são os que cumprem estas funções com maior sucesso. (...) É também necessário que os professores de M&R tenham conhecimentos

* Estes professores de Métodos e Recursos são o equivalente, no Canadá, ao Docente de Apoio Educativo, em Portugal.

específicos relevantes para a educação de alunos com necessidades especiais» (p. 41).

É verdade que todos os requisitos exigidos a um DAE apontam apenas para um ideal a alcançar pois, como reconhece Santos (1991), «não há educadores perfeitos e quando há pretensos educadores perfeitos os seus produtos são "casos patológicos". Tudo quanto podemos aconselhar, no estado actual dos nossos conhecimentos é que cada um eduque com verdade e espontaneamente» (p. 67).

O desempenho das funções que são atribuídas ao DAE pressupõe a sua formação, através de programas, que promovam a aquisição de competências necessárias ao atendimento adequado dos alunos com NEE.

A intervenção do DAE, no que concerne ao apoio directo aos alunos, situa-se nas situações mais complexas que por isso o exigam. Deve esse apoio ser prestado dentro da sala de aula, em articulação com o docente da turma e inserido na dinâmica do grupo / turma. Esporadicamente pode o apoio acontecer fora da sala de aula de forma complementar e fora do tempo lectivo. Mas num âmbito mais alargado a intervenção do DAE passa pela organização das diferentes estratégias de apoio educativo.

Para Pereira (citada por Sanches, 1999), «a grande tarefa do professor de apoio educativo é também orientar o professor do ensino regular, de forma a que este ensine de forma diferenciada» (p. 25).

As funções do DAE pressupõem entre outras, a tarefa de aconselhamento a professores, que passa pela reflexão sobre as práticas, para provocar a tomada de consciência da falta de sentido de algumas delas e para motivar os professores na experiência de novas formas de organização do trabalho e das relações humanas estabelecidas.

Como afirma Santos (1991), «cada educador pode modificar, se o desejar, a sua atitude educativa mas só na medida em que haja da sua parte uma tomada de consciência da natureza inconsciente de certas atitudes. (...) Tudo quanto podemos fazer por aquele que, por hipótese, está errado, é ajudá-lo a tomar consciência» (p. 58).

As funções do DAE representam, no Despacho n.º 105/97, de 1 de Junho, uma viragem que significa, sobretudo, deixar de ser encarado como alguém que vem «aliviar» os colegas, que goza de um estatuto especial, que não corresponde ao modelo idealizado, mas antes aquele que desempenha tarefas e assume responsabilidades claramente negociadas e definidas pelas prioridades assumidas e avaliadas por todos; mais um elemento da equipa da escola. Porter (1997) admite que «é essencial que os professores de métodos e recursos não sejam considerados como especialistas a quem compete solucionar todas as dificuldades experimentadas pelos professores do ensino regular. Em vez disso, devem ser considerados como pessoas que podem ajudar o professor a encontrar soluções operacionais para os problemas que surjam na sala de aula» (p. 41).

No ponto 12, do referido Despacho n.º 105, vemos definidas as funções dos docentes que prestam apoio educativo nas escolas. Assim, o DAE é um recurso fundamental na organização e planeamento ao nível da escola, dos apoios educativos a disponibilizar aos alunos com necessidades educativas especiais.

De acordo com o Despacho n.º 105, destacamos as seguintes funções do Docente de Apoio Educativo. Com os órgãos de Gestão e Coordenação da Escola e de agrupamento de escolas, o DAE deve:

- colaborar na sensibilização e dinamização da comunidade educativa;

- participar na elaboração (ou no seu reajustamento quando for caso disso) do Projecto Educativo de Escola;
- colaborar na organização das estruturas que funcionam ao nível da escola e de agrupamento de escolas;
- identificar, conjuntamente com os restantes órgãos de gestão pedagógica, as soluções, os recursos humanos e as técnicas;
- colaborar na organização do processo de apoio aos alunos com NEE;
- colaborar na identificação, conjuntamente com os restantes órgãos de orientação pedagógica da comunidade escolar, das necessidades de formação dos docentes;
- colaborar na articulação de todos os serviços e entidades que intervêm no processo de apoio aos alunos.

No trabalho com o(s) Docente(s) das turmas que têm alunos com NEE, o DAE deve:

- apoiar o(s) docente(s) na diversificação das práticas pedagógicas e no desenvolvimento de metodologias e estratégias que facilitem a gestão de grupos;
- colaborar com o(s) docente(s) na planificação do trabalho a realizar com o grupo/turma;
- colaborar na organização curricular;
- colaborar com o(s) docente(s) da turma na construção e avaliação de programas individualizados;
- colaborar e participar no trabalho com pais e encarregados de educação.

Em articulação com o(s) docente(s) da turma, o DAE deve:

- enquadrar o auxiliar de acção educativa no trabalho a desenvolver com a turma em que existam alunos com NEE;
- ajudar a compreender as necessidades pedagógicas, técnicas e sociais dos alunos com NEE;
- implicar o auxiliar de acção educativa no trabalho de planificação e avaliação.

O DAE poderá apoiar directamente o aluno, nos casos em que, para o acesso ao currículo, se necessita de introduzir técnicas ou linguagens alternativas ou ainda, equipamento específico, como é, designadamente, o caso dos alunos com deficiência visual, auditiva, motora ou multideficiência.

«Em Portugal devem ser tomadas medidas drásticas para elevar o nível da formação dos professores da EE, culminando com licenciatura e favorecendo e estimulando a investigação.

A EE entre nós é um campo onde pairam afirmações sem comprovação factual e onde se actua na base de preconceitos e de empirismos. A EE não pode continuar a ser refúgio dos professores menos qualificados, a única alternativa profissional para estar mais perto de casa ou uma opção por razões de caridade ou compaixão» (Fonseca, 1997, p. 237).

Os traços da personalidade, embora dificilmente mensuráveis e objectiváveis, são enunciados como imprescindíveis para a educação de crianças e jovens com NEE: amor, aceitação, flexibilidade, adaptabilidade, criatividade, senso de humor, paciência, senso prático, realismo e autoconfiança - são alguns dos traços que se esperam para um bom desempenho.

Por aqui podemos concluir que o desempenho das funções que se exige ao DAE tem como pressuposto competências e responsabilidades próprias de uma vasta formação académica, e orientadas no sentido do humanismo.

Perguntamo-nos se na conceptualização e promulgação de legislação foi, de facto, tomada em conta a actual situação dos DAE, que não possuem, na sua maioria, formação específica para o trabalho com crianças com NEE.

PARTE II ORGANIZAÇÃO E PLANIFICAÇÃO EXPERIMENTAL

Capítulo IV DA IDENTIFICAÇÃO DO PROBLEMA À FORMULAÇÃO DA HIPÓTESE

4.1. Problemática

Todos os alunos têm, de uma forma ou de outra, necessidades educativas especiais, e os professores têm de estar preparados para os atender. Evidentemente, existem crianças que apresentam necessidades mais estruturadas. Nestes casos, ou o professor tem conhecimentos suficientes que lhe permitam lidar com a situação, ou terá de ter alguém que o ajude, seja no acesso ao currículo, seja na sua modificação, seja ainda na manutenção de um clima social e emocional de boa qualidade desenvolvimental.
(Joaquim Bairrão)

A inclusão já não é uma utopia. Também não é, ainda, uma realidade. Mas a realidade constrói-se...

O direito de todas as crianças à educação está proclamado na Declaração Universal dos Direitos do Homem e foi reafirmado com veemência pela Declaração Mundial da Educação para Todos. Também a Declaração dos Direitos da Criança contempla esse direito.

Na Constituição da República Portuguesa vemos consignados os plenos direitos de que o deficiente goza e os deveres do Estado, de realizar uma política de prevenção, tratamento, reabilitação e integração.

A Lei de Bases do Sistema Educativo constitui um importante instrumento de suporte deste quadro conceptual.

Com o Decreto-Lei n.º 319/91, de 23 de Agosto, vemos legitimadas as medidas de integração propostas pela Lei de Bases. Constitui, este, um instrumento que apoia e suporta a escola regular, no esforço que ela desenvolve no sentido de atender adequadamente todos os alunos, mesmo aqueles que sejam portadores de deficiência.

A Declaração de Salamanca, de 1994, constrói uma nova ideia, a de escola inclusiva, no sentido de escola para todos, um paradigma emergente em Educação.

A pedagogia contemporânea, em múltiplos aspectos, segue de perto as propostas progressistas que surgem nos séculos XVIII e XIX, dando início a uma escola nova, que se propõe corrigir assimetrias.

Os pressupostos humanistas, ao considerarem todos os indivíduos capazes de aprenderem, desde que se atenda às suas potencialidades, conduziram o sistema educativo a garantir a cada indivíduo o máximo de instrução.

A escola inclusiva é, sem dúvida, um dos maiores desafios em educação.

A igualdade de oportunidades não é senão a criação de condições que assegurem a todos a dignificação social e a maximização de valorização pessoal.

O princípio da inclusão não pode ser controverso. Pode ser entendido de forma diferente por diferentes pessoas, e a sua prática pode estar aquém do que é considerado o ideal, mas a noção de que os alunos com necessidades educativas especiais de qualquer tipo, devem ser educados ao lado dos seus pares em escolas normais, sempre que possível e apropriado, não pode ser questionada.

Não vai há muito tempo que a legislação assim como os costumes e a prática ditavam que o lugar para muitas crianças e jovens deficientes era numa escola especial.

Os alunos em situação de desvantagem terão que ter oportunidade de aceder ao lugar que é o seu, proporcionado pela escola que é de todos, e sua também.

Não se esperem soluções imediatas para todos os problemas, mas é legítimo exigir a abertura de caminhos, que apaguem a imagem de constante preocupação com a situação dos alunos diferentes.

É verdade que o processo de integração se encontra legitimado pela lei, mas muito do que está estipulado não foi ainda cumprido.

A diferença existente entre os princípios da lei e a disponibilização de condições essenciais à concretização levam-nos a reconhecer que as medidas legais se confrontam por vezes, com obstáculos que limitam de forma considerável a sua aplicação.

Com estas escolas não apenas se promove a educação de todos mas dá-se, também, um grande passo no sentido de modificar atitudes discriminatórias, criando comunidades acolhedoras e desenvolvendo uma sociedade inclusiva que determina que todas as crianças devem aprender juntas sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter.

Escolas inclusivas deverão reconhecer e responder às necessidades múltiplas dos seus alunos respeitando estilos, ritmos de aprendizagem e assegurando a educação através de um currículo apropriado, estratégias de ensino diversificadas, uso de recursos adequados e estabelecendo parcerias com a família e a comunidade.

A escola inclusiva determina uma pedagogia de que todas as crianças beneficiam. Assume que as diferenças são normais e

por isso propõe a adaptação dos currículos à criança em lugar de se adaptar a criança a um currículo, que espartilha.

Uma pedagogia centrada na criança é um benefício para cada um e para todos e consequentemente para a sociedade em geral. Poderá, com certeza, esta pedagogia reduzir a taxa de abandono e insucesso escolar e garantir um mais alto rendimento escolar.

As crianças e os jovens com Necessidades Educativas Especiais devem ter a máxima inserção possível na sociedade em todas as suas vertentes: familiar, comunitária, educativa e recreativa.

Se a legislação suporta esta conceptualização, cabe-nos perguntar:

- Como justificar a realidade que permite que uma grande parte desta população se encontre ainda confinada a espaços de segregação?
- Que factores determinam a exclusão?

4.2. Objectivos do estudo

Não conhecemos o caminho, mas sabemos que o caminho se faz andando. Não temos promessa, mas sabemos que o impossível se torna possível na mesma medida em que o possível se torna impossível.

(EDGAR MORIN)

Em educação nada é estático, tudo está em movimento e em reformulação constante; não existem conceitos vitalícios nem princípios gerais e de orientação que não sofram o processo de evolução, de aperfeiçoamento e de adaptação aos desafios que

vão surgindo à medida que se vão alterando e reformulando as formas de pensar, de agir e de sentir nas sociedades.

Um paradigma educacional emergente é o da inclusão. Ao realizar um estudo nesta área propomo-nos atingir os objectivos que se seguem:

- Conhecer os principais obstáculos à inclusão.
- Identificar a origem de atitudes de exclusão.
- Constatar a necessidade da formação especializada de professores.
- Desenhar caminhos que conduzam a uma escola inclusiva.
- Reconhecer o papel da escola inclusiva na construção de uma sociedade democrática.

4.3. Hipóteses

A educação é um acto de amor, por isso, um acto de coragem. Não pode temer o debate. A análise da realidade. Não pode fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa.

(PAULO FREIRE)

Os problemas das pessoas portadoras de deficiência por um tempo demasiado longo têm sido agravados por uma sociedade que inabilita, que tem prestado mais atenção aos impedimentos do que aos potenciais de tais pessoas.

Inclusão e participação são pressupostos essenciais de dignidade humana. É dentro deste contexto que a generalidade dos alunos com Necessidades Educativas Especiais encontrarão o seu lugar e a resposta educativa de que necessitam.

O sucesso desta tarefa exige um grande esforço, não somente da parte da escola e dos professores, mas requer, ainda a colaboração de pais, famílias e sociedade, neste desafio. Esta reforma não constitui somente uma tarefa técnica, ela depende, antes de mais, da convicção, compromisso e disposição dos indivíduos que compõem esta sociedade, de modo a favorecer o atendimento das crianças através de uma complementaridade da respectiva intervenção.

Uma escola inclusiva exige mudanças estruturais, por acolher uma grande variedade de alunos. Requer a conjugação de uma forte e determinada política de inclusão, com a proporcional provisão financeira; informação pública para combater o preconceito e criar atitudes positivas; um programa extensivo de formação, orientação e preparação profissional.

Esta é a moldura necessária para o desenvolvimento de uma verdadeira escola inclusiva. Contudo tem havido dificuldade na implementação deste modelo conceptual.

As hipóteses do nosso estudo são as seguintes:

H 1 - A escola não se encontra, ainda, preparada para a inclusão.

H 2 - Os professores não têm formação específica para o trabalho com crianças com Necessidades Educativas Especiais.

H 3 - A falta de formação/informação determina, nos professores, atitudes de exclusão.

Capítulo V METODOLOGIA

5.1. Amostra

Seleccionámos um grupo de 40 Docentes de Apoio Educativo, da Equipa de Apoios Educativos de Amarante, o que constitui 83,5 % do total de professores desta equipa. Responderam ao questionário 34 professores (DAE).

Seleccionámos o mesmo número de Docentes do Ensino Regular, escolhidos aleatoriamente, entre os professores do 1.º ciclo do Ensino Básico do Concelho de Amarante. Responderam ao questionário 37 professores (DER).

Presidiu a esta ideia a intenção de recolher elementos que respondam às questões levantadas, estabelecendo comparações entre as perspectivas (diferentes?) dos dois grupos alvo.

Quanto aos Docentes de Apoio Educativo são os seguintes os dados recolhidos:

No que diz respeito à idade e ao sexo (Figs. 5 e 6), verifica-se que:

- a maioria são do sexo feminino (82,4%) sendo apenas 17,6% do sexo masculino;
- o intervalo de idades mais frequente vai dos 30 aos 39 anos, havendo 61,8 % de professores nesta situação; para o intervalo de idades entre 40 e 49 anos existem 32,3 % de professores e apenas 5,9 % têm entre 20 e 29 anos; com mais de 50 anos, não existe docente algum.

A maioria dos docentes (85,3 %) encontra-se no Quadro Distrital de Vinculação e apenas 14,7 % são do Quadro da Escola (Fig. 7).

[esta página apresenta quatro gráficos que não vale a pena digitalizar e ocupam o resto da mesma.]

Considerando as Habilitações Académicas (Fig. 8) que os diferentes professores apresentam, verifica-se que a maioria (76,5 %) é bacharel, e um número mais reduzido (23,5 %), possui uma licenciatura ou equivalente.

[esta página apresenta quatro gráficos que não vale a pena digitalizar e ocupam o resto da mesma, tal como a página anterior.]

Relativamente ao grupo de Docentes do Ensino Regular recolhemos os seguintes dados:

- considerando a idade (Fig. 9) dos docentes verifica-se que o intervalo de idades mais frequente vai dos 40 aos 49 anos, a que corresponde uma percentagem de 54,1 %; para os intervalos de idades de 30 a 39 anos e de 50 a

[esta página apresenta quatro gráficos que não vale a pena digitalizar e ocupam o resto da mesma, tal como a página anterior.]

59 anos existe igual número de docentes: 21,6 %. Apenas um (2,7 %) tem menos de 29 anos; com mais de 60 anos não existe nenhum professor;

- considerando o sexo (Fig. 10) dos docentes verifica-se que a maioria são do sexo feminino (89,2 %) sendo apenas 10,8 % do sexo masculino.

[esta página apresenta quatro gráficos que não vale a pena digitalizar e ocupam o resto da mesma, tal como a página anterior.]

No que diz respeito à situação profissional (Fig. 11) dos docentes verifica-se que a maioria se encontra no quadro da escola (59,5 %) havendo 37,8 % dos professores inseridos no quadro distrital de vinculação e apenas 2,7 % deles é contratado.

Analisando a Fig. 12, das habilitações académicas que os diversos professores apresentam, verificamos que a maioria possui o bacharelato (94,6 %) sendo apenas 5,4 % os que têm licenciatura ou equivalente.

5.2. Instrumentos de pesquisa e procedimento

Considerando que o objectivo do inquérito será o de obter informação que possa ser analisada e considerando, ainda, que a ênfase principal, consiste na descoberta de factos, adoptamos o formato de questionário, como forma relativamente acessível e rápida de obter informação.

O inquérito foi conceptualizado a partir das leituras preliminares e do plano de pesquisa que nos permitiram identificar as áreas importantes a investigar.

Na concepção do inquérito tivemos como preocupação a definição exacta da informação que queríamos obter para, através dele, conseguir dados relevantes, fiáveis e válidos para o nosso estudo.

O questionário foi construído com base no problema levantado, procurando responder aos objectivos propostos e, ao mesmo tempo, confirmar ou infirmar as hipóteses formuladas.

Foram ensaiadas várias tentativas para formular as questões, de forma a eliminar o factor ambiguidade e ao mesmo tempo obter o grau de precisão necessário para que os sujeitos a quem se dirigia compreendessem exactamente o que lhes era perguntado.

Adoptamos, em algumas questões, a Escala de Likert para avaliar a opinião e atitudes dos inquiridos. O questionário inclui questões abertas, de modo a permitir que os inquiridos exprimam as suas opiniões sobre alguns aspectos do tema em estudo.

Elaborámos dois inquéritos dirigidos a dois grupos de professores: Docentes do Ensino Regular e Docentes de Apoio Educativo. A generalidade das questões são comuns aos dois inquéritos.

Tivemos como objectivo obter respostas às mesmas perguntas, de modo a poder compará-las e relacioná-las, de forma a mostrar a perspectiva e atitude dos dois grupos de professores.

O inquérito destinado aos Docentes do Ensino Regular foi distribuído de uma forma aleatória por várias escolas do concelho de Amarante, a professores do 1.º ciclo do Ensino Básico. Foram entregues pessoalmente uns e através dos respectivos órgãos de gestão de escolas, ou agrupamentos de escolas, outros.

Estabelecido um curto prazo de duas semanas para devolução, foram recolhidos pela mesma forma da sua distribuição.

Os 40 inquéritos dirigidos aos Docentes de Apoio Educativo foram distribuídos, preenchidos e recolhidos aquando das reuniões semanais da Equipa de Apoios Educativos de Amarante.

Os resultados serão sintetizados na forma de gráficos de colunas, sendo feito um breve comentário para cada um deles.

Para cada conjunto de variáveis em estudo serão apresentados, primeiro os resultados obtidos no questionário dirigido aos Docentes de Apoio Educativo (DAE) e, depois, os resultados obtidos no questionário dirigido aos Docentes do Ensino Regular (DER).

Seguidamente será feita uma síntese comparativa.

Capítulo VI ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS

6.1. Escola e Inclusão

6.1.1. Docentes de Apoio Educativo

Dos diferentes professores inquiridos, 50 % apresenta um razoável envolvimento nas actividades da Escola; 38,2 % considera-se um pouco mais envolvido nessas actividades e só um número mais reduzido (11,8 %) manifesta estar, nelas, plenamente envolvido (Fig. 13).

Quanto ao grau de aceitação (Fig. 14), verificamos que 26,5 % aceita razoavelmente as crianças com Necessidades Edu

cativas Especiais; 44,1 % já os aceita um pouco mais e 23,5 aceita plenamente essas crianças. De notar que um número muito reduzido de professores (5,9 %) tem dificuldades nessa aceitação.

Pelas respostas dadas (Fig. 15) ficamos a saber que um número razoável de Escolas (47,1 %) tem o apoio de um Psicólogo; um número reduzido (11,8 %) recebe apoio médico; existindo Assistente Social a apoiar os alunos apenas em 17,6 das escolas. De salientar que em nenhuma escola há Terapeuta Ocupacional ou Terapeuta da Fala.

Após a análise da Fig. 16, concluímos que um número elevado de professores (44,1 %) tem a opinião de que o equipamento existente na sua escola não satisfaz as carências apresentadas pelos seus alunos com Necessidades Educativas Especiais; só 14,7 % diz que sim e um número elevado (41,2 %) é de opinião que, em parte, essas carências são colmatadas.

Também um número razoável de professores (35,3 %) diz que a sua Escola não reúne condições necessárias à inclusão, manifestando 41,2 % de professores a opinião de que, em

parte, as suas escolas reúnem as condições exigidas a inclusão. De notar que apenas 23,5 % de professores considera reunir na sua escola as condições necessárias à inclusão (Fig. 17).

Para que se cumpra a inclusão são necessárias mudanças e os professores consideram que a mudança mais valiosa será a que se refere à organização e gestão das Escolas seguida de uma

mudança na Filosofia da Educação. Foi atribuída, ainda alguma importância à mudança no modelo de formação de docentes assim como a mudanças jurídico-legislativas. É de notar, aqui, a pouca importância atribuída à mudança no modelo de apoio educativo, por parte dos professores que prestam este serviço (Fig. 18).

6.1.2. Docentes do Ensino Regular

Após análise da Fig. 19, ficamos a saber que 62,2 % dos docentes tem nas suas turmas alunos com necessidades educativas especiais e 37,8 % não tem.

Um número significativo de professores (47,8 %) afirma que os seus alunos com necessidades educativas especiais têm apoio educativo específico, facto que não acontece para 52,2 dos docentes inquiridos (Fig. 20).

Para 54,5 % dos docentes inquiridos, esse apoio específico não é dado por professor especializado, acontecendo apenas essa situação para 45,5 % deles (Fig. 21).

Pelas respostas dadas ficamos a saber que a maioria das escolas não tem apoio específico para os seus alunos com neces-

sidades educativas especiais: só 18,9 % delas tem o apoio de um Psicólogo; Terapeuta da Fala e Assistente Social (8,1 %); Terapeuta Ocupacional (5,4 %); Outro, mas sem especificar (8 %); o apoio médico não é referido (Fig. 22).

Após a análise da Fig. 23 concluímos que um número elevado de professores (59,5 %) é da opinião de que o equipamento

existente na sua escola não satisfaz as carências apresentadas pelos seus alunos com necessidades educativas especiais; só 8,1 % diz que sim e um número razoável de docentes (32,4 %) é de opinião que em parte essas carências são colmatadas.

Também um número razoável de professores (59,5 %) diz que a sua escola não reúne condições necessárias à inclusão manifestando 29,7 % dos professores a opinião de que, em parte, as suas escolas reúnem as condições exigidas à inclusão. Uma percentagem mínima (10,8 %) refere que a escola onde leccionam tem condições próprias à inclusão (Fig. 24).

Para que se cumpra a inclusão, são necessárias mudanças e os professores consideram que a mudança mais valiosa será a que se refere à «mudança no modelo do apoio educativo» seguida de uma «mudança na filosofia da educação»; foram estes dois tipos de mudança que obtiveram maior escolha por parte dos docentes questionados (Fig. 25).

6.1.3. Análise comparativa: Síntese

Através deste estudo, parece-nos que a escola não se encontra, de facto, preparada para a inclusão.

É aqui notório o número elevado de professores do ensino regular que diz ter, nas suas turmas, alunos com Necessidades Educativas Especiais (Fig. 19). É razão para perguntarmos: - São, de facto, Necessidades Educativas Especiais o que estes professores identificam? É que, segundo o CNE (1999), os docentes parecem exercer a sua prática pedagógica em torno de uma representação de aluno ideal (médio), remetendo todos os casos que não parecem caber nesta categoria para docentes especializados.

De considerar, ainda, que menos de metade das turmas referidas, com alunos considerados como tendo NEE, recebe

apoio educativo específico (Fig. 20). Destas, só cerca de metade conta com um professor especializado em Educação Especial (Fig. 21).

Torna-se preocupante esta situação que deixa cerca de

metade dos alunos sem qualquer tipo de apoio, quando tanto a legislação quanto todas as orientações nacionais e internacionais, que vivem esta problemática, têm reclamando medidas de apoio, nomeadamente, o recurso ao professor de apoio educativo.

Dotar o sistema com técnicos especializados, designadamente psicólogos educacionais, terapeutas e outros técnicos, por forma a assegurar às escolas o apoio indispensável, para a construção da escola inclusiva, torna-se urgente para que se cumpra a inclusão, mas também neste campo os professores não se encontram satisfeitos, conforme as Figs. 15 e 22 nos indicam.

Quanto às equipas multi disciplinares o quadro não é animador pois, de todos os especialistas necessários ao sucesso das crianças com Necessidades Educativas Especiais, somente o de psicologia presta uma colaboração significativa. Os restantes, tão necessários, apresentam-se de uma forma insignificante uns, e ausentes, outros. Esta situação decorre da inexistência de equipas multidisciplinares.

A escola está, em suma, carenciada de serviços de apoio que integrem profissionais de outras áreas disciplinares que não docentes. Assim, tanto a eficácia do atendimento a alunos com Necessidades Educativas Especiais, quanto a mudança desejada a operar nas escolas, ficam altamente comprometidas.

Com base nos resultados obtidos e apoiados em estudos de

Bairrão (1998) reconhecemos que é impossível conceber uma «escola para todos» que assegure uma igualdade de oportunidades sem que se disponha de uma rede de apoio com dimensão pluridisciplinar e de recursos específicos indispensáveis a alguns tipos de NEE.

Os professores reconhecem, na sua maioria, que o equipamento existente na escola não satisfaz as carências dos alunos com Necessidades Educativas Especiais (Figs. 16 e 23) como o previsto pelo artigo 3.º do Decreto-lei n.º 319/91. Estes resultados indicam que a lei não teve ainda a força suficiente para a sua materialização.

Para que se cumpra a inclusão, os professores consideram que são sobretudo mudanças organizativas e de gestão ao nível das escolas, mudanças no modelo de apoio educativo e mudanças na filosofia educacional, as mais necessárias (Figs. 18 e 25).

Ressalta aqui a perspectiva dos Docentes do Ensino Regular, que situam as mudanças sobretudo ao nível do modelo do apoio educativo.

Podemos adiantar, pela nossa experiência, e por estudos já realizados (Bairrão, 1998), que para muitos, mantém-se a perspectiva tradicional de apoio centrado e prestado directamente ao aluno. É indispensável que se processe uma mudança radical neste aspecto, o que, obviamente, passa não só por mudanças nas atitudes dos professores de ensino regular e de apoio, como também pela sua formação.

Importante será que na selecção dos Docentes de Apoio Educativo, para além da experiência, seja contemplado o seu perfil conforme recomenda o CNE (1999): «O perfil do professor de apoio educativo deve integrar aspectos relativos à sua preparação académica e pedagógica, mas também, capacidade de liderança que deverá articular-se, devidamente, com a liderança institucional dos órgãos de gestão, capacidade de comunicação e facilidade de relacionamento inter-institucional».

Podemos afirmar que ficou, assim, confirmada a nossa 1.ª hipótese: «A escola não se encontra ainda preparada para a inclusão».

Nem os Docentes de Apoio Educativo (DAE) nem os Docentes do Ensino Regular (DER) consideram que a escola reúna, neste momento, as condições necessárias à inclusão (Figs. 17 e 24), sendo os professores do ensino regular mais pessimistas nesta matéria. Tais resultados são um bom indicador do trabalho que falta fazer até que a escola inclusiva venha a tornar-se numa realidade.

6.2 Formação de professores /Necessidades Educativas Especiais

6.2.1. Docentes de Apoio Educativo

Pela análise da Fig. 26 ficamos a saber que 53 % dos docentes inquiridos não recebeu preparação adequada para o trabalho com crianças com Necessidades Educativas Especiais. É de salientar que a maioria dos Docentes de Apoio Educativo reconhece não ter recebido formação para o trabalho com crianças com Necessidades Educativas Especiais, o que revela o esforço que é necessário fazer nesta área da formação de professores.

Ficámos informados de que a totalidade dos professores que respondeu ao Inquérito tem conhecimento do teor do Decreto-Lei n.º 319/91, de 23 de Agosto, conforme se pode verificar pelos resultados que se indicam na Fig. 27.

Para a pergunta sobre o «tipo de Necessidades Educativas Especiais às quais é mais difícil dar resposta», observamos que a «multideficiência» foi o tipo mais escolhido, logo seguido pela «deficiência mental» (Fig. 28).

Procurou-se determinar qual a «característica que é considerada necessária a um Docente de Apoio Educativo»; e, como a Fig. 29 sugere, a «formação científico-pedagógica» é a mais escolhida, logo seguida pelo «empenhamento».

Atendendo a que há obstáculos à inclusão, os professores registaram que o principal obstáculo é o dos «preconceitos da sociedade», logo seguido pela «falta de técnicos» (Fig. 30).

6.2.2. Docentes do Ensino Regular

Feita a análise da Fig. 31, ficamos a saber que 83,8 % dos docentes inquiridos não recebeu preparação adequada para o trabalho com crianças com Necessidades Educativas Especiais; 16,2 % dos docentes afirmou ter recebido essa preparação. É a confirmação, agora de uma forma mais evidente, do trabalho que urge fazer para dar cumprimento ao disposto no Decreto-Lei n.º 319/91, de 23 de Agosto.

Uma grande parte dos professores 73 % tem conhecimento do teor do Decreto-Lei n.º 319/91, de 23 de Agosto, havendo 27 % de docentes que afirmou desconhecer o seu conteúdo (Fig. 32).

Para a pergunta sobre o «tipo de Necessidades Educativas Especiais a que é mais difícil dar resposta», observamos que é a «multideficiência» o tipo mais escolhido, seguindo-se-lhe a «deficiência mental». De salientar o elevado número de profes-

sores que não conseguiu identificar o tipo de NEE a que é mais difícil dar resposta (Fig. 33).

Procurou-se determinar qual a «característica que é considerada necessária a um Docente de Apoio Educativo» e, como a Fig. 34 sugere, foram o «empenhamento» e a «formação científico-pedagógica» do professor as duas opções mais escolhidas.

Quanto aos obstáculos à inclusão, os professores mencionaram como principais a «deficiente formação do docente do ensino regular», a «falta de técnicos», e as «barreiras arquitectónicas», todos colocados ao mesmo nível, seguindo-se-lhe a «deficiente formação do docente de apoio educativo» (Fig. 35).

6.2.3. Análise Comparativa: Síntese

Os professores não estão preparados, na sua maioria, para a implementação de uma escola, verdadeiramente, inclusiva.

Na primeira parte do nosso trabalho tivemos oportunidade de fundamentar esta ideia, concluindo que as debilidades na formação dos docentes são significativas.

Confirmamos, de facto, pela nossa amostra, que um número elevado de docentes do ensino regular (83,8 %) não recebeu qualquer preparação para o trabalho com crianças com Necessidades Educativas Especiais (Fig. 31). Mais grave, ainda, é o facto de mais de metade (53 %) dos docentes de apoio educativo da nossa amostra referir que, também, eles não receberam

formação para trabalharem com as crianças que estão a apoiar (Fig. 26).

Segundo Bairrão (1998) tendo, quer o professor do ensino regular, quer o professor de apoio, formações semelhantes, o primeiro dificilmente solicitará apoio ao, segundo e o segundo terá, obviamente, muita dificuldade em prestar ajuda ao primeiro.

É interessante assinalar que nos principais obstáculos à Inclusão, os professores do ensino regular atribuem muita importância à deficiente formação dos professores de apoio educativo (Fig. 35).

O CNE (1999) recomenda para se «incentivar as acções de formação em serviço dos professores de apoio por forma a

elevar significativamente a sua preparação e a contribuir decisivamente para o desempenho competente das suas funções e incentivar uma maior expressão da formação especializada, através da criação de recursos de pós graduação e mestrados em NEE».

Neste momento, todo o processo de inclusão assenta, legalmente, no Decreto-Lei n.º 319/91, de 23 de Agosto, que regula o atendimento dos alunos com NEE.

Importante instrumento de trabalho, este documento é conhecido pela totalidade dos Docentes de Apoio Educativo. Mas cerca de um terço dos Docentes do Ensino Regular confessa desconhecer tais medidas (Figs. 27 e 32).

É ocasião para colocarmos a questão: como atendem estes professores, os alunos, que reconhecem ter, nas suas turmas, com NEE, sendo que o referido decreto estabelece as medidas do regime educativo especial que se relacionam com a organização curricular, a organização de turmas, as modalidades de reforço pedagógico e outras?

Pelo seu desconhecimento os professores não poderão, então, recorrer às medidas previstas no regime educativo especial, comprometendo assim o sucesso dos alunos que é suposto «acolherem».

É evidente e fica aqui bem claro com este estudo que «os professores não têm formação específica para o trabalho com crianças com NEE»: a nossa 2.^a hipótese fica, assim, confirmada.

Relativamente a outros aspectos objecto de análise, neste estudo, podemos referir, em síntese, o seguinte:

a) Quanto ao tipo de Necessidades Educativas Especiais às quais é atais difícil dar resposta, os dois grupos de professores (DAE e DER), coincidem nas suas respostas: multideficiência e deficiência mental (Figs. 28 e 33).

b) No que se refere às características que deve ter um professor de apoio educativo, a opinião dos dois grupos de professores (DAE e DER) é, também, semelhante: formação científico-pedagógica e empenhamento.

c) No que diz respeito aos principais obstáculos à inclusão, os DAE referem os «preconceitos da sociedade» e a «falta de técnicos» e os DER indicam a «deficiente formação do Docente do Ensino Regular», a «falta de técnicos», as «barreiras arquitectónicas» e, ambos, a «deficiente formação do Docente de Apoio Educativo» (Figs. 30 e 35).

Nas Figs. 28, 29 e 30 (DAE) e nas Figs. 33, 34 e 35 (DER), apenas quisemos salientar as duas opções mais escolhidas e colocadas em primeiro lugar, deixando ao leitor a análise das restantes escolhas feitas pelos respectivos docentes.

6.3. Formação de professores /Atitudes de exclusão

6.3.1. Docentes de Apoio Educativo

Pela análise da Fig. 36, constatamos que um elevado número de professores (61,8 %) é de opinião que os alunos beneficiam com a presença de crianças com Necessidades Educativas Especiais quando estas são incluídas nas suas turmas; uma percentagem bem mais pequena (17,6 %) diz que não beneficiam com essa presença e 20,6 % diz que os alunos nem ganham nem perdem se nas suas aulas houver crianças com alguma deficiência.

Para a maioria dos professores que respondeu ao Inquérito, o Docente de Apoio Educativo deve fazer parte do quadro da escola, 88,2 % disse que sim, apenas 2,9 % respondeu que não, dizendo 8,8 % que o assunto não é relevante (Fig. 37).

À questão acerca de «a escola inclusiva, actualmente, ser um projecto fácil, difícil ou impossível de realizar», a grande maioria dos docentes (85,3 %) diz que, actualmente, é um projecto difícil de realizar e apenas 14,7 % dos inquiridos diz ser fácil de realizar.

É de notar que nenhum dos professores inquiridos acha este projecto impossível de realizar (Fig. 38).

À questão sobre «a escola inclusiva, no futuro, ser um projecto realista, pouco realista ou utópico», a maior parte dos docentes (73,5 %) refere que, no futuro, é um projecto realista; 20,6 % dos inquiridos diz ser pouco realista.

Apenas 5,9 % dos professores inquiridos considera este projecto utópico (Fig. 39).

Para justificar a sua opinião sobre a escola inclusiva, actualmente, como um projecto fácil, difícil ou impossível de realizar os Docentes de Apoio Educativo apresentaram razões diversas (cf. anexo 3).

De salientar que a grande maioria dos professores (85,3 %) considera-o um projecto de difícil realização (Fig. 38), justificando com a «falta de estruturas, condições materiais e recursos»; «falta de formação específica dos professores» e, ainda, «falta de financiamento», entre outras razões.

Para justificar a sua opinião sobre a escola inclusiva, no futuro, como um projecto realista, pouco realista ou utópico, os Docentes de Apoio Educativo apresentaram várias razões (cf. anexo 3).

Consideram-no, na sua grande maioria (73,5 %), um projecto realista (Fig. 39), para o que apresentam variadas razões, das quais salientamos a «fundamentação legislativa» e, ainda, a ideia de que «a integração beneficia todos os alunos».

De salientar a falta de justificação para a utopia do projecto apenas referida por um número mínimo de professores (5,9 %).

6.3.2. Docentes do Ensino Regular

Ao analisarmos a Fig. 40, verificamos que um número razoável de professores (51,4 %) é de opinião que os alunos não beneficiam com a presença de crianças com deficiência quando são incluídas nas suas turmas; uma percentagem mais pequena (27 %) diz que nem ganham nem perdem e apenas 21,6 % dos docentes inquiridos tem uma opinião favorável à inclusão.

Para uma grande parte dos professores inquiridos (78,4 %) o Docente de Apoio Educativo deve pertencer ao quadro da escola, nenhum respondeu que não deveria e 21,6% é de opinião que o assunto não é relevante (Fig. 41).

À questão acerca de «a escola inclusiva, actualmente, ser um projecto fácil, difícil ou impossível de realizar», a grande maioria dos docentes (83,8 %) diz que, actualmente, é um projecto difícil de realizar; para 10,8 % é impossível realizá-lo.

Apenas 5,4 % dos professores inquiridos considera este projecto fácil de realizar (Fig. 42).

À questão sobre «a escola inclusiva, no futuro, ser um projecto realista, pouco realista ou utópico», também a grande maioria dos professores (81,5 %) refere que, no futuro, a escola inclusiva é um projecto pouco realista; apenas 18,9 % dos inquiridos tem a opinião de que será um projecto realista.

Revela-se importante verificar que nenhum dos professores do ensino regular considera um projecto utópico (Fig. 43).

As razões apontadas pelos Docentes do Ensino Regular para justificar as suas opiniões sobre a escola inclusiva, actualmente, como um projecto fácil, difícil ou impossível de realizar, são as mais diversas (cf. anexo 4).

É notório que a grande maioria (83,8 %) considera ser este projecto de difícil realização (Fig. 42), referindo como justificação, a «falta de apoios e de técnicos», o «prejuízo para a turma», as «turmas numerosas», a «falta de professores especializados» e a «falta de equipamento e recursos», entre outras razões.

Os Docentes do Ensino Regular apresentam variadas razões, para justificar a sua opinião sobre a escola inclusiva, no futuro (cf. anexo 4).

A grande maioria (81,1 %) considera a escola inclusiva pouco realista (Fig. 43), apontando como principais impedimentos a ideia de que «a formação dos professores não parece

caminhar para a mudança», a «falta de técnicos», as «turmas numerosas», a convicção de que «todos os alunos ficam prejudicados» e, ainda, «a mudança de ordem ético-moral dos intervenientes no processo educativo».

6.3.3. Análise comparativa: Síntese

Sabemos que a presença de um aluno com Necessidades Educativas Especiais vem estabelecer uma nova dinâmica na turma, impondo o desenvolvimento de respostas, no domínio da diferenciação pedagógica, o que implica a maximização dos recursos.

A inclusão traz, como vantagem, o incentivo da relação com os outros, permitindo uma riqueza inter-accional, designadamente através da mais completa e normal socialização. Segundo Ainscow (1997), esta concepção baseia-se na crença de que as mudanças metodológicas e organizativas que têm por fim responder aos alunos que apresentam dificuldades irão beneficiar todas as crianças. Alunos com NEE funcionam como um estímulo, ao impor estratégias destinadas a criar um ambiente educativo mais rico para todos.

Isto não o reconhece uma grande parte dos Docentes do Ensino Regular que respondeu de uma forma maioritariamente negativa, quando questionada sobre o benefício para outros alunos, com a presença de crianças com deficiência, na sala de aula. (Fig. 40)

Ora, se os professores que têm, a seu cargo, uma turma onde se encontram crianças com NEE, manifestam esta ideia, então algo deverá forçosamente ser alterado. Torna-se urgente a preparação destes profissionais para o trabalho com crianças com NEE, uma vez que, concordando com Porter (1997) «o

professor do ensino regular é considerado o recurso mais importante no ensino de alunos» (p. 43).

Segundo o CNE (1999), é preciso que, na sala de aula, se desenvolvam estratégias pedagógicas que ajudem todas as crianças a darem o seu melhor, a progredirem tanto quanto lhes for possível. Isto é, à preocupação com as necessidades de alguns alunos, contrapõe-se a preocupação com as necessidades das escolas, para atenderem melhor todos os alunos.

Quantos professores estarão conscientes de que a necessidade educativa especial não resulta unicamente dos problemas inerentes à criança - seja a sua condição física ou mental, seja o seu enquadramento familiar ou sócio-cultural - mas relaciona-se, também e muito especialmente, com a situação global vivida na sala de aula?

É de salientar que os Docentes de Apoio Educativo não compartilham da opinião dos seus colegas, pois concordam, em maioria que a presença de uma criança com deficiência irá trazer benefícios aos outros alunos (Fig. 36).

Como explicar esta divergência de perspectivas? Será pelas funções que desempenham, pelo nível superior de formação, pela sensibilização para esta problemática, que assistimos a uma maior abertura por parte dos Docentes de Apoio Educativo? Ou apenas, e só, por uma questão corporativa?

Em relação à viabilidade, presente, do projecto da escola inclusiva, consideram os Docentes do Ensino Regular, num elevado número, que o mesmo será de difícil realização. A esperança num melhor futuro não existe. Na sua grande maioria não acreditam em melhores dias para este modelo de escola (Figs 42 e 43).

A escola inclusiva é considerada, pela maioria dos Docentes de Apoio Educativo, um projecto difícil de realizar na actuali-

dade. Contudo, numa maioria clara, acreditam ser este, no futuro, um projecto realizável (Figs. 38 e 39)

Para a formulação da 3.º hipótese intuimos e levamos em conta o nosso conhecimento. Agora, vemos aqui, a confirmação da hipótese formulada: «A falta de formação/informação determina, nos professores, atitudes de exclusão».

Há, de facto, um longo e árduo trabalho a realizar ao nível da sensibilização da sociedade em geral e da formação dos professores em particular, no sentido de se poder vir a construir a escola inclusiva.

CONCLUSÕES

O bom professor é aquele que trabalha com toda a turma, mas em que cada criança sente que ele está a falar só para ela.

(MEL AINSCOW)

Chegados ao termo desta caminhada é altura de relançarmos um olhar retrospectivo, na procura, ao mesmo tempo, de uma prospecção, redimensionando as vertentes da inclusão. Neste espaço de reflexão, afigura-se-nos oportuno, uma visibilidade clara sobre algumas das faces ocultas, desvendadas ao longo do percurso, com o levantar de alguns véus.

À medida que os assuntos iam sendo abordados, alguns aspectos, de natureza conclusiva, foram sendo aflorados.

Aqui procuramos algumas respostas sintéticas e não acabadas, às questões e objectivos enunciados e às hipóteses por nós formuladas.

Para a problemática enunciada obtivemos, em parte, algumas respostas, ficando, contudo, abertas certas brechas que nos exigem reflexão e que podem, ao mesmo tempo, constituir o ponto de partida para futuros estudos.

Conseguimos com o nosso estudo atingir os objectivos propostos, quer através da nossa fundamentação teórica, quer com a parte prática, que constitui o nosso estudo de campo. As hipóteses levantadas foram confirmadas na sua totalidade, pelo estudo experimental, como demonstramos através da análise e interpretação dos resultados:

A escola ainda não se encontra preparada para a inclusão; os professores não têm formação específica para o trabalho com crianças com Necessidades Educativas Especiais; atitudes de exclusão têm como origem a falta de formação e informação dos professores.

Apesar do conceito de escola inclusiva ter a lei como suporte, estes condicionalismos constituem impedimentos ao paradigma da inclusão. Segundo o CNE (1999) a quase unanimidade que o conceito de escola inclusiva suscita não deve conduzir-nos a uma visão excessivamente otimista da situação.

Fundamentados no nosso estudo e apoiados em Bairrão (1998) reconhecemos que a discrepância entre os conhecimentos que a lei implica e as suas aplicações a casos concretos é frequente.

As exigências legais implicam conhecimentos aprofundados nos domínios da educação, da psicologia e de outras áreas disciplinares, que muitas vezes não constam dos programas de formação dos professores e de outros técnicos, quer na sua formação inicial, quer em serviço.

Registe-se que, quanto aos professores inquiridos no nosso estudo e comparativamente aos Docentes do Ensino Regular, a faixa etária dos Docentes de Apoio Educativo é significativamente mais baixa (Figs. 5 e 9).

Poderá esta diferença de idades indicar um interesse e motivações próprios da juventude por questões de índole utópica e idealista, e por isso, ser este factor determinante na opção destes professores pelo trabalho com crianças com Necessidades Educativas Especiais?

Adiantamos, para possível resposta a esta questão, a possibilidade de uma procura, nesta escolha, por parte dos Docentes de Apoio Educativo, de alguma estabilidade, visto que na sua grande maioria pertencem ao Quadro Distrital de Vinculação (Fig. 7)

Esta segunda ideia poderá ser reforçada pela falta de formação que estes professores admitem (Fig. 26)

Considera-se, concordando com o CNE (1999), necessário introduzir critérios mais rigorosos no perfil exigido para o desempenho das funções de professor de apoio educativo, que

evitem o recrutamento de profissionais sem o devido perfil e/ou preparação.

Para além da motivação para o trabalho com crianças com Necessidades Educativas Especiais, deverá ser ainda exigido ao Docente de Apoio Educativo, experiência no ensino regular, como reconhece Fonseca (1997): «Os professores ou educadores que desejassem trabalhar em EE deveriam ter demonstrado as suas competências pedagógico-profissionais no ensino regular. (...) Só com professores prestigiados no ensino regular se poderá caminhar para uma melhor eficácia e competência no ensino especial, daí a relevância desta condição prévia» (pp. 254-256).

O modelo de apoio tradicional, centrado, e prestado directamente ao aluno, terá que sofrer uma mudança radical, como determina o Despacho conjunto n.º 105/97, de 1 de Julho, o que obviamente, passa não só por mudanças nas actividades dos professores de ensino regular e de apoio, como também na sua formação. Uma liderança determinada e coerente é fundamental para que o professor de apoio venha, de facto, a desempenhar o papel de consultor na escola e verdadeiro colaborador do professor da turma no processo de ensino/aprendizagem de todos os alunos.

É preciso reconhecer que o professor da turma é a pedra chave de uma escola inclusiva; como vemos reconhecido por Costa (citado pelo CNE, 1999), não basta localizar alguns alunos com NEE e procurar atendê-los, com ou sem ajuda de professores de apoio. É preciso que, na sala de aula, se desenvolvam estratégias pedagógicas que ajudem todas as crianças a dar o seu melhor, a progredir tanto quanto lhe for possível. Isto é, à preocupação com as necessidades de alguns alunos, contrapõe-se a preocupação com as necessidades das escolas para atenderem melhor todos os alunos.

No que se refere a meios, constata-se a sua manifesta insuficiência, quer do tipo material, quer de recursos humanos (Figs. 16, 17, 23, 24, 30 e 40).

Para dar resposta às Necessidades Educativas Especiais, não existem equipas pluridisciplinares, com técnicos especialistas em áreas importantes, para uma ajuda adequada a estas crianças-alunos.

Na sua grande maioria, os professores não têm formação adequada para atenderem os alunos com NEE.

A formação científico-pedagógica em serviço e também contínua impõe-se como obrigatória para alterar esta realidade. O CNE (1999) recomenda a formação contínua numa relação estreita com a organização escolar, visando a criação de redes de formação nos contextos escolares, aproveitando o estabelecimento de protocolos com instituições do ensino superior, no quadro de uma vantajosa cooperação. Estas acções deverão ser preferencialmente organizadas a partir da identificação de situações problemáticas decorrentes do contexto de trabalho, abrangendo escolas ou agrupamentos de escolas.

As acções de formação deverão dirigir-se, em primeiro lugar aos profissionais que trabalham com crianças com NEE e incidir, prioritariamente, nas temáticas necessárias para suportar a escola inclusiva e a adopção generalizada de estratégias de ensino diferenciado.

As linhas de força da formação de professores têm de ser procuradas no terreno onde decorre a prática, onde emergem os problemas, investindo num professor reflexivo e não só técnico, num professor que se torne capaz de dirigir a sua reflexão para os reais problemas das pessoas concretas, numa procura da resposta adequada a cada caso, numa personalização da intervenção, perspectivada num contexto ecossistémico tomando a criança como única e inteira. Como diz Peixoto (1999), «se nos preocuparmos com o aspecto cognitivo, melhoramos, com

certeza, o rendimento escolar dos alunos; mas se, na sala de aula, atendermos ao sentimento do aluno e nos preocupamos em desenvolver e melhorar a dimensão afectiva no processo de ensino-aprendizagem, a melhoria do rendimento, será mais acentuada» (p. 139).

Para que não haja «filhos de um Deus menor», é chegada a hora, afirmamo-lo convictamente, - de formar professores que «para além de todas as técnicas», abram os seus corações. Se esta ordem não for cumprida não há Universidade que nos tire deste quadro:

A nossa escola está repleta de condicionalismos legados pelas gerações passadas, não vamos nós, também, legar outros impedimentos, ao novo mundo.

Para os educadores progressistas o amanhã não está prefixado inexoravelmente. (...)

Temos de ser pós-modernamente radicais e utópicos, progressistas.

(PAULO FREIRE)

Mas o céu conhece / as razões e os padrões por detrás das nuvens, e tu também saberás, quando te ergueres suficientemente alto para ver além dos horizontes.

(RICHARD BACH)

Figura 45. Elevados do chão

(Fotografia de Jorge Molder)

Gostaríamos de concluir reafirmando algumas ideias-base resultantes da nossa reflexão, no final deste estudo:

- A «convicção» de que o século XXI vai ser o século da escola inclusiva;
- Tal facto vai, por si só, originar «mudanças significativas e estruturais» em todos os sistemas educativos que adoptarem este modelo;
- A «inevitabilidade» deste movimento para a inclusão prende-se, entre outras coisas, com uma consciência cada vez mais aguda da necessidade de se dar cumprimento à Declaração Universal dos Direitos do Homem, o que é contrário a fenómenos de exclusão;
- A «necessidade» de incluir nos planos curriculares para a formação de todos os professores, um conjunto de saberes genéricos sobre crianças-alunos com Necessidades Educativas Especiais, para além da formação de professores especializados nos vários tipos de NEE;
- O «bom senso» de saber aproveitar as estruturas educativas existentes, com vasta experiência em Educação Especial, adaptando-as ao novo modelo das escolas inclusivas.

ABREVIATURAS E SIGLAS

CERCIS : Cooperativa de Educação e Reabilitação para Crianças Inadaptadas

CNE : Conselho Nacional de Educação

DAE : Docente de Apoio Educativo

DEE : Divisão do Ensino Especial

DER : Docente do Ensino Regular

DGEB : Direcção Geral do Ensino Básico

DGES : Direcção Geral do Ensino Secundário

EAE : Equipa de Apoio Educativo

EEE : Equipa de Educação Especial

LBSE : Lei de Bases do Sistema Educativo

ME : Ministério da Educação

MCE : Modificabilidade Cognitiva Estrutural

NEE : Necessidades Educativas Especiais

PE : Programa Educativo

PEI : Plano Educativo Individualizado

SAP : Sala de Apoio Pedagógico

SNR : Secretariado Nacional de Reabilitação

SPO : Serviço de Psicologia e Orientação

UNESCO : Organização das Nações Unidas para a Educação Ciência e Cultura

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ainscow, Mel (1997)-Educação Para Todos: Torná-la Uma Realidade, in Caminhos para as escolas inclusivas, pp. 11-31. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Ainscow, Mel (1998a)-Necessidades especiais na sala de aula. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional - Edições Unesco.
- Ainscow, Mel (1998b)-Professor é um músico de Jazz, Jornal «Público», de 6 de Dezembro, 1998.
- Alaiz, Vítor; BARBOSA, João (1995)-Aprender a ter Sucesso na Escola. Lisboa: Texto Editora.
- Apple, Michael; NÓVOA, António (1998)- Paulo Freire: Política e Pedagogia. Porto: Porto Editora, Lda.
- Azevedo, Joaquim (1994)-Avenidas de Liberdade. Porto: Edições Asa.
- Bach, Richard (1996)-Ilusões. Mem Martins: Publicações Europa-América.
- Bairrão, Joaquim (1998)-Os alunos com Necessidades Educativas Especiais. Lisboa: Conselho Nacional de Educação - Ministério da Educação.
- Bautista, Rafael (coordenação) (1997)-Necessidades Educativas Especiais. Lisboa: Dinalivro.
- Bell, Judith (1997) -Como Realizar um Projecto de Investigação. Lisboa: Gradiva.
- Campos, Bartolo P. (1989)-Questões de Política Educativa. Porto: Edições Asa.
- Carvalho, Adalberto D. (1994)-Utopia e Educação. Porto: Porto Editora.

BIBLIOGRAFIA

- Correia, Luís M. (1994)-A Educação da Criança com Necessidades Educativas Especiais Hoje: Formação de Professores em Educação Especial, «Revista Portuguesa de Educação», (7) 3: 45-53.
- Correia, Luís M. (1997)-Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares. Porto: Porto Editora.
- Correia, Luís M.; SERRANO, Ana Maria (org.) (1998)-Envolvimento Parental em Intervenção Precoce -Das Práticas Centradas na Criança às Práticas Centradas na Família. Porto: Porto Editora, Lda.
- Cortesão, Luiza (1998)-O Arco-íris na Sala de Aula? Processos de Organização de Turmas: Reflexões Críticas. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Costa, Ana Maria Bernard (1995)-Necessidades Educativas Especiais, Condições Favoráveis e Obstáculos à Integração, «Noesis», Janeiro-Março 1995.
- Costa, Ana Maria Bernard (1996)-A Escola Inclusiva: Do Conceito à Prática, «Inovação», 9: 151-163.
- Cró, Maria de Lurdes (1998)-Formação Inicial e Contínua de Professores/Educadores. Porto: Porto Editora, Lda.
- Esteve, José M. (1995)-Mudanças Sociais e Função Docente, in Profissão Professor, pp. 93-124. Porto: Porto Editora
- Fernandes, Evaristo (1990)-O Aluno e o Professor na Escola Moderna. Aveiro: Editora Estante.
- Fonseca, Vítor da (1980)-Reflexões sobre a Educação especial em Portugal. Lisboa: Moraes Editores.
- Fonseca, Vítor da (1996)-Aprender a Aprender. Lisboa: Editorial Notícias.
- Fonseca, Vítor da (1997)-Educação Especial -Programas de Estimulação Precoce, 2ª ed. Lisboa: Editorial Notícias.
- Freire, Paulo (1979)-Educação e Mudança, 20.ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, Paulo (1991)-A Educação na Cidade. São Paulo: Cortez.

- Freire, Paulo (1992)-Pedagogia da Esperança: Um Reencontro com a Pedagogia do Oprimido. São Paulo: Paz e Terra.
- Freire, Paulo (1994)-Professora Sim, Tia Não: Cartas a Quem Ousa Ensinar. São Paulo: Olho d'Água.
- Freire, Paulo (1996)-À Sombra Desta Mangueira. São Paulo: Olho D'Água.
- Gama, Sebastião da (1996)-Diário. Lisboa: Edições Ática
- Gedeao, António (1982)-Poesias Completas, 8.' ed. Lisboa: Sá da Costa.
- Lopes, João et. al. (1998) -Necessidades Educativas Especiais: Estudos e Investigação. Braga:
- Sho -Sistemas Humanos e Organizacionais.
- LOPES, Maria Celeste (1997)-A Educação Especial em Portugal. Braga: APPACDM Distrital de Braga.
- Lourenço, Eduardo (1997)-Nós como Futuro. Lisboa: Pavilhão de Portugal Expo'98. Assírio & Alvim.
- Marques, Ramiro (1995)-Educação Cívica e Desenvolvimento Pessoal e Social. Lisboa: Texto Editora, da.
- Martins, Guilherme d'Oliveira (1991)-Escola de Cidadãos. Lisboa: Editorial Fragmentos.
- More, Thomas (1995)-Utopia, 3.^a ed. Mem Martins: Publicações Europa-América, Lda.
- Morin, Edgard (1988) - Pour une Reforme de la Pensée, «Cahiers Pédagogiques», 268: 29-32.
- Morin, Edgard (1996)-Para uma Utopia Realista. Lisboa: Instituto Piaget.
- Niza, Sérgio (1996)-Necessidades Especiais de Educação: Da Exclusão à Inclusão na Escola Comum, «Inovação», 9: 139-149.
- Nóvoa, António (1995)- Profissão Professor. Porto: Porto Editora.
- Pascoaes, Teixeira de (1991)-Arte de Ser Português. Lisboa: Assínip & Alvim.
- Pascoaes, Teixeira de (1998)-Aforismos. Lisboa: Assírio & Alvim.

- Peixoto, Luís M. (1988)-A Educação Escolar e a Orientação: Abordagem Sociológica, «Revista Orientação Escolar e Profissional», Novembro, 20-29. Lisboa: APOEP.
- Peixoto, Luís M. (1991)-Crianças com Necessidades Educativas Específicas, «Cartilha», 27-32. Braga: ANPEB.
- Peixoto, Luís M. (1999)-Auto-Estima, Inteligência e Sucesso Escolar. Braga: APPACDM Distrital de Braga.
- Piaget, Jean (1990)-Para Onde Vai a Educação? Lisboa: Livros Horizonte.
- Pires, E. Lemos (1987)-Lei de Bases do Sistema Educativo. Porto: Edições Asa.
- Porter, Gordon (1994)-Organização das Escolas: Conseguir o Acesso e a Qualidade Através da Inclusão, in Caminhos para as Escolas Inclusivas, pp. 33-48. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Reeves, Hubert (1990)-Reflexões de um Observador da Natureza. Lisboa: Gradiva.
- Ribeiro, A. C. (1989)-Formar Professores. Lisboa: Texto Editora.
- Saint-Exupéry (1995)-O Príncipezinho. Mem Martins: Publicações Europa-América, Lda.
- Sampaio, Daniel (1998), D. (1998)- Vivemos Livres Numa Prisão. Lisboa: Editorial Caminho.
- Sanches, Andreia. (1999)-Há Falta de Especialistas, Jornal «Público», de 19 de Janeiro de 1999.
- Sanches, Isabel R. (1995)-Professores de Educação Especial, da Formação às Práticas Educativas. Porto: Porto Editora.
- Santos, João dos (1991)-Ensaio sobre Educação - I. A criança quem é? Lisboa: Livros Horizonte.
- Saramago, José (1998)-Chiapas, Nome de Dor e de Esperança, Revista «Visão», 273.
- Savater, Fernando (1997)-O Valor de Educar. Lisboa: Editorial Presença.
- Sena, Jorge de (1989)-Visão Perpétua. Lisboa: Edições 70.

- Simon, Jean (1991)-A Integração Escolar das Crianças Deficientes. Porto: Edições Asa.
- Sousa, Liliana (1998)-Crianças (Com)fundidas Entre a Escola e a Família. Porto: Porto Editora.
- UNESCO (1994) -Declaração de Salamanca e Enquadramento da Acção: Necessidades Educativas Especiais. Salamanca: Espanha, 7-10 de Junho.
- Vayer, Pierre; RONCIN, Charles (1992)-Integração da Criança Deficiente na Classe. Lisboa: Instituto Piaget.
- Wang, Margaret (1997)-Atendendo Alunos com Necessidades Especiais, in Caminhos para as Escolas Inclusivas, pp. 49-67. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Warnock, Mary (1978) -Special Education Needs. London: HMSO.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

- ow, Mel 990)-Teacher Education Resource Pack: Student Material. Paris: UNESCO (tradução portuguesa publicada pelo IIE).
- Ainscow, Mel (1991) -Effective Schools for All. London: Publishers.
- Bairrão, Joaquim (1981)-Subsídios para um Modelo de Integração, Comunicação ao Encontro sobre Integração de Crianças e Jovens Deficientes. Lisboa: Serviço de Educação da Fundação Calouste Gulbenkian.
- Bairrão, Joaquim (1984) ~Perspectivas de Educação Integrada em Portugal, Comunicação ao 15.º Congresso Mundial de Reabilitação Internacional. Lisboa (policopiado).
- Bairrao, Joaquim (1988)-Os conceitos de Educação Especial, «Revista do Desenvolvimento da Criança», 112: 5-8.
- Bairrao, Joaquim; FELGUEIRAS, Isabel (1985)-Avaliando um Projecto de Intervenção Psicopedagógica, in Sistemas de Educação Especial em Portugal. Lisboa: SNR.

- Benavente, Ana (1990)-A Escola, Professores e Processos de Mudança. Lisboa: Livros Horizonte.
- Bogdan, C. Robert; BIKLEN, S. Knopp (1994)-Investigação Qualitativa em Educação - Uma Introdução à Teoria e aos Métodos. Porto: Porto Editora, Lda.
- Bowman, I. (1996)-Teacher Training and the Integration of Handicapped Pupils: Some Finding from a Fourteen Nation Unesco Study, «European Journal of Special Needs Education», 1: 29-38.
- Costa, Ana Maria Bernard (1981)-Integração de Crianças Deficientes em Portugal, Comunicação ao Encontro sobre Integração da Criança e Jovens Deficientes, pp. 30-43. Lisboa: Serviço de Educação da Fundação Calouste Gulbenkian.
- Dison, A. (1990)-Special Education Needs and the Concept of Change, «Oxford Review of Education», 16 (1): 4-11.
- Estrela, Maria Teresa (1997)- Viver e Construir a Profissão Docente. Porto: Porto Editora.
- Freire, Paulo (s.d.)-Educação como Prática da Liberdade, 5.' ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra.
- Illan, R. N. (1992)-Educación Especial: Pasado, Presente y Futuro. Múrcia: Yerba.
- LANDSHEERE, Viviane (1994) - Educação e Formação. Porto: Edições Asa.
- Lourenço, Orlando M. (1993)-Crianças para o Amanhã --Porto.-Porto Editora, Lda.
- Machado, Fernando A. (1995)-Do Perfil dos Tempos ao Perfil da Escola. Porto: Edições Asa.
- Marques, Ramiro (1997)-Escola, Currículo e Valores. Lisboa: Livros Horizonte.
- Mesquita, M. H.; RODRIGUES, D. (1994)-Estrutura e Conteúdos da Formação de Professores em Necessidades Educativas Especiais, «Revista Portuguesa de Educação», (7) 3: 54-72.
- Morin, Edgard (1987)-As Grandes Questões do Nosso Tempo. Lisboa: Editorial Notícias.
- Morin, Edgard (1991)-Os Problemas do Fim de Século. Lisboa: Editorial Notícias.

- Morrow, A. R.; TORRES, A. C. (1997)-Teoria Social e Educação. Porto: Edições Afrontamento.
- Patrício, Manuel F (1997)-Formar Professores para a Escola Cultural no Horizonte dos Anos 2000. Porto: Porto Editora, Lda.
- Pereira, Filomena (1996)-As Representações dos Professores de Educação Especial e as Necessidades das Famílias. Lisboa: Secretariado Nacional de Reabilitação.
- Portugal, DGEBS (1992)-Educação Especial, Guia de Leitura do Decreto-Lei n.º 319/91.
- Portugal, Ministério Da Educação (1986) -Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro -Lei de Bases do Sistema Educativo.
- Portugal, Ministério Da Educação (1988)-Comissão de Reforma do Sistema Educativo - Documentos Preparatórios 11.
- Portugal, Ministério Da Educação (1988) -Despacho conjunto 38/SEAM/SERE/88 -IEquipas de Educação Especial.
- Portugal, Ministério Da Educação (1990)-Decreto-Lei n.º 35/90, de 25 de Janeiro -Promoção do Sucesso Escolar.
- Portugal, Ministério Da Educação (1991) -Declaração Mundial sobre Educação para todos - Quadro de acção para responder às necessidades d educação básica. Lisboa: Editorial do Ministério da Educ çao.
- Portugal, Ministério Da Educação (1991)-Decreto-Lei n.º 190/91, de 17 de Maio - Serviços de Psicologia e Orientação.
- Portugal, Ministério Da Educação (1991) -Decreto-Lei n.º 319/91, de 23 de Agosto -Regime Educativo Especial.
- Portugal, Ministério Da Educação (1991)-Despacho 173/ME/91 - Regime Educativo Especial.
- Portugal, Ministério Da Educação (1992)-Despacho conjunto 117/SERE/SEEBS/92 -Recrutamento de Psicólogos e Professores Peritos de Orientação.
- Portugal, Ministério Da Educação (1992)-Despacho normativo 98-A/92, de 19 de Junho - Sistema de Avaliação dos Alunos do Ensino Básico.
- Portugal, Ministério Da Educação (1993)-Formação Pessoal e Social, «Inovação», 6 (3). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

- Portugal, Ministério Da Educação (1996)-Educação e Diversidade, «Inovação», 9 (1-2). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Portugal, Ministério Da Educação (1997) -Conferência sobre Sobredotação. Actas, organizadas por Manuela Esteves da Silva. Lisboa.
- Portugal, Ministério Da Educação (1997)- Convenção dos Direitos da Criança (Programa de Educação Para Todos) PEPT 2000.
- Portugal, Ministério Da Educação (1997) -Despacho conjunto n.º 105/97.
- Portugal, Ministério Da Educação (1997)-Foco Informação, n.º 1. Lisboa: PRODEP.
- Portugal, Ministério Da Educação (1997)-Foco informação, n.º 5. Lisboa: PRODEP
- Portugal, Ministério Da Educação (1998)-Núcleo de Orientação Educativa e de Educação Especial -Apoios Educativos n.º 1. DEB. Lisboa.
- Portugal, Ministério Da Educação (1998)-Organização e Gestão dos Apoios Educativos. DEB. Lisboa.
- Portugal, Ministério Da Educação (1999)-Parecer n.º 3/99 - Crianças com Necessidades Educativas Especiais.
- Portugal, Ministério Da Educação, Ministério do Trabalho e da Solidariedade (1998)-Carta Magna - Educação e Formação ao Longo da Vida. Lisboa: Centro de Informação Científica e Técnica-MTS.
- Rolla, Jorge S. (1994)-Do Acesso ao (In)sucesso. A questão das (des)igualdades. Porto: Edições Asa.
- Secretariado Nacional De Reabilitação (1994)-Unia Política Coerente para a Reabilitação das Pessoas com Deficiência. Lisboa: SNR.
- Suchodolski, Bogdan (1972)-A Pedagogia e as Grandes Correntes Filosóficas. Lisboa: Livros Horizonte, Lda.
- Tomlinson, S. (1982)-A Sociology of Special Education. London: Routledge and Kegan Paul.
- UNESCO (1950)-Declaração de Florença. Paris: UNESCO.
- UNESCO (1998)-UNESCO Consultation on Special Education: Final Report. Paris: UNESCO.

ANEXOS

Anexo 1
QUESTIONÁRIO DAE
I
QUESTIONÁRIO

O presente questionário, no âmbito do desenvolvimento de um trabalho de investigação, tem como objectivo exclusivo a recolha de dados relativa à INCLUSÃO e dirige-se a docentes de apoio educativo.

O questionário é anónimo e as respostas são confidenciais, pelo que não deve escrever o seu nome.

A sua colaboração, através deste questionário é imprescindível para o êxito deste trabalho.

O bom resultado do trabalho vai depender da veracidade dos dados fornecidos e da resposta a todas as questões.

ANEXO I

(Assinale com um x no local certo)

1. Idade

- 20-29 anos
- 30-39 anos
- 40 a 49 anos
- 50-59 anos
- +de 60 anos

2. Sexo

- Feminino
- Masculino

3. Situação profissional

- Quadro da escola
- Quadro distrital de vinculação
- Contratado

4. Habilitações académicas

- Bacharel
- Licenciado
- Outra Qual?

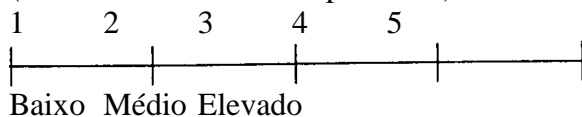
5. a) Qual o seu nível de envolvimento, na programação das actividades da escola?

(Rodeie o número correspondente)

- | | | | | |
|-------|-------|---------|---|---|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| | I | I | I | |
| Baixo | Médio | Elevado | | |

b) Qual o grau de aceitação das crianças com Necessidades Educativas Especiais, na sua escola, por parte do Docente do Ensino Regular?

(Rodeie o número correspondente)



6. A sua escola conta com o apoio de:

- Psicólogo
 - Terapeuta Ocupacional
 - Terapeuta da Fala
 - Assistente Social
 - Médico
 - Outro
- Qual?

7. Na sua escola o equipamento existente satisfaz as carências dos alunos com Necessidades Educativas Especiais? (artigo 3.º do Decreto-Lei n.º 319/91)

- Sim
- Não
- Em parte

8. A inclusão tem como princípio, que as escolas deveriam acomodar todas as crianças, independentemente das suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Acha que a sua escola reúne as condições necessárias à inclusão?

- Sim
- Não
- Em parte

ANEXO I

9. Para que se cumpra a inclusão são necessárias mudanças:

(Ordene de 1 a 10, pelo grau de dificuldade que lhe atribui, ou seja: a que considera mais difícil será o número 1 e assim sucessivamente)

- Mudanças jurídico-legislativas que garantam os direitos previstos
- Mudanças organizativas de gestão ao nível das escolas
- Mudanças de ordem ético-moral do docente e de outros intervenientes
- Mudanças na provisão financeira
- Mudanças ao nível da natureza e estrutura do currículo
- Mudanças no modelo de apoio educativo
- Mudanças na informação pública para combater o preconceito
- Mudanças no modelo de formação de docentes do ensino regular
- Mudanças na Filosofia da Educação

10. Recebeu alguma formação ou preparação para o trabalho com crianças com Necessidades Educativas Especiais?

-Sim

-Não

(Se respondeu sim à pergunta anterior)

-No seu curso de docente

-No âmbito da formação contínua

-Na Equipa de Apoios Educativos

-Numa Escola Superior de Educação (curso de Especialização)

-Outra

Qual?

11. Conhece o Decreto Lei n.º 319191, de 23 de Agosto?

-Sim

-Não

12. A que tipo de Necessidades Educativas Especiais acha mais difícil dar resposta? (Ordene de 1 a 10, pelo grau de dificuldade que lhe atribui, ou seja: a que considera mais difícil será o número 1 e assim sucessivamente)

- Sobredotação cognitiva
- Talentos especiais
- Deficiência auditiva
- Deficiência visual
- Deficiência motora
- Deficiência mental
- Multideficiência
- Distúrbios de aprendizagem
- Distúrbios do comportamento
- Doença crónica
- Não sou capaz de responder

13. Das características que se seguem referencie as que considera necessárias a um Docente de Apoio Educativo: (Ordene de 1 a 10, pelo grau de dificuldade que lhe atribui, ou seja: a que considera mais difícil será o número 1 e assim sucessivamente)

- Flexibilidade
- Disponibilidade
- Persistência
- Optimismo
- Empatia
- Capacidade de relacionamento
- Capacidade de comunicação
- Empenhamento
- Formação científico|pedagógica
- Abertura à mudança

14. Na sua perspectiva, quais os principais obstáculos à inclusão?

(Ordene de 1 a 10, pelo grau de dificuldade que lhe atribui, ou seja: a que considera mais difícil será o número 1 e assim sucessivamente)

- Barreiras arquitectónicas
- Legislação
- Deficiente formação do Docente de Apoio Educativo
- Deficiente formação do Docente do Ensino Regular
- Dificuldade na articulação entre o docente de apoio educativo e o docente do ensino regular
- Falta de provisão financeira
- Falta de técnicos
- Falta de equipamento pedagógico-didáctico adequado
- Preconceitos da sociedade
- Falta de preparação do órgão de gestão da escola

15. Pensa que todos os alunos beneficiarão com a presença de crianças com deficiência na sala de aula?

- Sim
- Não
- Não ganham nem perdem

16. Concorda que o Docente de Apoio Educativo deve fazer parte do Quadro da Escola?

- Sim
- Não
- Isso não é relevante

17. a) Considera que a escola inclusiva, actualmente, é um projecto:

- Fácil de realizar
- Difícil de realizar
- Impossível de realizar

b) Justifique a sua resposta apresentando três razões, no máximo.

1ª razão

2ª razão

3ª razão

18. a) Considera que a escola inclusiva, no futuro, é um projecto:

-Realista

-Pouco realista

-Utópico

b) Justifique a sua resposta apresentando três razões, no máximo.

1ª razão

2.ª razão

3.ª razão

A sua colaboração foi preciosa. Ficamos gratos pela sua participação neste estudo.

Anexo 2
QUESTIONÁRIO DER
QUESTIONÁRIO

O presente questionário, no âmbito do desenvolvimento de um trabalho de investigação, tem como objectivo exclusivo a recolha de dados relativa à INCLUSÃO e dirige-se a docentes do ensino regular.

O questionário é anónimo e as respostas são confidenciais, pelo que não deve escrever o seu nome.

A sua colaboração, através deste questionário é imprescindível para o êxito deste trabalho.

O bom resultado do trabalho vai depender da veracidade dos dados fornecidos e da resposta a todas as questões.

(Assinale com um x no local certo)

1. Idade

- 20-29 anos
- 30-39 anos
- 40-49 anos
- 50-59 anos
- mais de 60 anos

2. Sexo

- Feminino
- Masculino

3. Situação profissional

- Quadro da Escola
- Quadro Distrital de Vinculação
- Contratado

4. Habilitações académicas

- Bacharel
 - Licenciado
 - Outra
- Qual?

5. a) Tem alunos na sua turma com Necessidades Educativas Especiais?

- Sim
- Não

(Se respondeu sim à pergunta anterior)

b) Esses alunos têm apoio educativo específico?

-Sim

-Não

(Se respondeu sim à pergunta anterior)

c) Esse apoio é-lhes prestado por um professor especializado em Educação Especial?

-Sim

-Não

6. A sua escola conta com o apoio de:

-Psicólogo

-Terapeuta Ocupacional

-Terapeuta da Fala

-Assistente Social

-Médico

-Outro

Qual?

7. Na sua escola o equipamento existente satisfaz as carências dos alunos com Necessidades Educativas Especiais? (artigo 3.º do Decreto-Lei n.º 319/91)

-Sim

-Não

-Em parte

8. A inclusão tem como princípio, que as escolas deveriam acomodar todas as crianças, independentemente das suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Acha que a sua escola reúne as condições necessárias à inclusão?

-Sim

-Não

-Em parte

9. Para que se cumpra a inclusão são necessárias mudanças:

(Ordene de 1 a 10, pelo grau de dificuldade que lhe atribui, ou seja: a que considera mais difícil será o número 1 e assim sucessivamente)

-Mudanças jurídico-legislativas que garantam os direitos previstos

-Mudanças organizativas de gestão ao nível das escolas

-Mudanças de ordem ético-moral do docente e de outros intervenientes

-Mudanças na provisão financeira

-Mudanças ao nível da natureza e estrutura do currículo

-Mudanças no modelo de apoio educativo

-Mudanças na informação pública para combater o preconceito

-Mudanças no modelo de formação de docentes do ensino regular

-Mudanças na Filosofia da Educação

10. Recebeu alguma formação ou preparação para o trabalho com crianças com Necessidades Educativas Especiais?

-Sim

-Não

(Se respondeu sim à pergunta anterior)

- No seu curso de docente
- No âmbito da formação contínua
- Na Equipa de Apoios Educativos
- Numa Escola Superior de Educação (curso de Especialização)
- Outra

Qual?

11. Conhece o Decreto Lei n.º 319/91, de 23 de Agosto?

- Sim
- Não

12. A que tipo de Necessidades Educativas Especiais acha mais difícil dar resposta?

(Ordene de 1 a 10, pelo grau de dificuldade que lhe atribui, ou seja: a que considera mais difícil será o número 1 e assim sucessivamente)

- Sobredotação cognitiva
- Talentos especiais
- Deficiência auditiva
- Deficiência visual
- Deficiência motora
- Deficiência mental
- Multideficiência
- Distúrbios de aprendizagem
- Distúrbios do comportamento
- Doença crónica
- Não sou capaz de responder

13. Das características que se seguem referencie as que considera necessárias a um Docente de Apoio Educativo: (Ordene de 1 a 10, pelo grau de dificuldade que lhe atribui, ou seja: a que considera mais difícil será o número 1 e assim sucessivamente)

- Flexibilidade
- Disponibilidade
- Persistência
- Optimismo
- Empatia
- Capacidade de relacionamento
- Capacidade de comunicação
- Empenhamento
- Formação científico/pedagógica
- Abertura à mudança

14. Na sua perspectiva, quais os principais obstáculos à inclusão? (Ordene de 1 a 10, pelo grau de dificuldade que lhe atribui, ou seja: a que considera mais difícil será o número 1 e assim sucessivamente)

- Barreiras arquitectónicas
- Legislação
- Deficiente formação do Docente de Apoio Educativo
- Deficiente formação do Docente do Ensino Regular
- Dificuldade na articulação entre o docente de apoio educativo e o docente do ensino regular
- Falta de provisão financeira
- Falta de técnicos
- Falta de equipamento pedagógico-didáctico adequado
- Preconceitos da sociedade
- Falta de preparação do órgão de gestão da escola

15. Pensa que todos os alunos beneficiarão com a presença de crianças com deficiência na sala de aula?

-Sim

-Não

-Não ganham nem perdem

16. Concorda que o Docente de Apoio Educativo deve fazer parte do Quadro da Escola?

-Sim

-Não

-Isso não é relevante

17. a) Considera que a escola inclusiva, actualmente, é um projecto:

-Fácil de realizar

-Difícil de realizar

-Impossível de realizar

b) Justifique a sua resposta apresentando três razões, no máximo.

1.^a razão

2.^a razão

3.^o razão

18. a) Considera que a escola inclusiva, no futuro, é um projecto:

-Realista

-Pouco realista

-Utópico

b) Justifique a sua resposta apresentando três razões, no máximo.

1.^a razão

2.^a razão

3.^a razão

A sua colaboração foi preciosa. Ficamos gratos pela sua participação neste estudo.

QUADROS DE FREQUÊNCIAS DAE
(correspondente às Questões 17-b e 18-b)

Fácil de realizar

Razões apresentadas e correspondentes à questão 17-b

1.ª razão:

A legislação existente.....2

2.ª razão:

Sensibilização dos professores1

Existência de técnicos1

3.ª razão:

Devido ao apoio do professor1

Difícil de realizar

1.ª razão:

Falta de estruturas, condições materiais e recursos5

Localização das escolas1

Currículos extensos1

Falta de legislação1

Falta de formação dos docentes2

Barreiras arquitectónicas1

2.ª razão:

Falta de formação específica dos professores5

Flutuação do corpo docente.....1

Falta de financiamento3

Falta de empenhamento por parte dos pais1

Frequência

Falta de condições da escola.....	1
Falta de meios técnicos	1
Dificuldade de articulação com o professor regular	1
3.ª razão:	
Falta de formação específica.....	1
Necessidade de mudar atitudes e expectativas face à inclusão . . .	1
Coordenação de horários.....	2
Deficiente formação do professor de apoio.....	1
Falta de técnicos.....	1
Alguns professores do ensino regular.....	1
Legislação mal definida.....	1

Impossível de realizar

Não houve respostas

Razões apresentadas e correspondentes à questão 18-b

Realista

1.ª razão:

A fundamentação legislativa	2
Aumento de pessoal empenhado na mudança.....	1
A integração beneficia todos os alunos.....	1
A formação dos professores tende a melhorar.....	1
A existência de formação de pessoal docente especializado.....	1

2.ª razão:

É a medida mais integradora.....	1
Preparação adequada.....	1
Legislação vai obrigando as escolas a prepararem-se para receber todo o tipo de crianças.....	1
A escola deve dar resposta a todos os casos.....	1
Mais autonomia e flexibilidade que terão as escolas com a nova gestão.....	1
Traz benefícios para todos.....	1
Nova visão da comunidade em relação às crianças com NEE ...	1

Frequência

3.ª razão:

A sua fundamentação teórica é realista.....1

Devido à escolaridade mínima obrigatória.....1

Pouco realista

1.ª razão:

Preconceitos da sociedade.....1

Barreiras arquitectónicas.....1

Falta de preparação do corpo docente.....1

Falta de condições na escola.....1

Dificuldades em despoletar as alterações necessárias.....1

2.ª razão:

Falta de preparação na gestão das escolas.....1

Falta de formação do professor de apoio e do regular.....1

Legislação.....1

Colaboração do professor do, ensino regular.....1

Inadequação na formação inicial dos professores.....1

3.ª razão:

Legislação.....1

Falta de técnicos.....1

Deficiente preparação da formação contínua dos professores ... 1

Utópico

Não houve respostas

Anexo 4

QUADROS DE FREQUÊNCIAS DER

(correspondente às Questões 17-b e 18-b)

Razões apresentadas e correspondentes à questão 17-b

Fácil de realizar

1.ª razão:

Grande empenhamento dos órgãos competentes.....1

2.ª razão:

Igualdade de direitos.....1

Difícil de realizar

1.ª razão:

Actual filosofia da educação.....1

Falta de técnicos.....2

Falta de estruturas.....3

Falta de formação dos docentes de apoio.....2

Falta de formação dos docentes do ensino regular.....2

Falta de professores especializados.....4

Falta de técnicos.....2

Preconceitos sociais.....1

Falta de equipamentos e material.....5

2.ª razão:

Turmas numerosas.....4

Falta de apoios e de técnicos.....7

Prejuízo para a turma..... 6

Falta de empenho do docente de apoio.....1

Falta de equipamento e recursos.....4

Frequência

3.^a razão:

É impossível o professor do ensino regular dar resposta a todos ... 3

Falta de articulação entre o professor de apoio e do ensino regular.....1

Turmas numerosas.....2

Barreiras arquitectónicas.....2

Falta de técnicos para detectarem os problemas.....2

Falta de sensibilidade para o problema.....1

Falta de professores de apoio e incapacidade do professor do ensino regular.....1

Alunos que chegam à escola com problemas por detectar.....1

Impossível de realizar

1.^a razão:

Falta de formação científico-pedagógica.....1

Falta de apoios educativos.....1

Falta de professores de apoio.....1

2.^a razão:

Dificuldades de articulação entre o professor de apoio e o professor do regular.....1

Organização escolar.....1

Falta de equipamento.....1

Perturba o andamento escolar dos outros.....1

3.^a razão:

É impossível os professores do ensino regular darem resposta a todos.....2

Falta vontade efectiva de cumprir o legislado.....1

Falta de preparação e motivação.....1

Razões apresentadas e correspondentes à questão 18-b

Realista

1.^a razão:

Mudanças organizativas de gestão.....1

A vida é para todos.....1

Todos diferentes, todos iguais.....1

Novo corpo docente.....1

Frequencia

2.ª razão:

- Mudanças jurídicas.....1
- Diferentes mais iguais oportunidades.....1
- Aplicação das novas tecnologias na sala.....1
- Empenho para uma mudança real.....1

3.ª razão:

- Mudanças na provisão financeira.....1
- Melhor solidariedade..... 1

Pouco realista

1.ª razão:

- Implicações de ordem financeira.....1
- Mudanças arquitectónicas.....1
- Falta de técnicos.....5
- Ideia geral de uma escola de sucesso.....1
- Todos os alunos ficam prejudicados.....4
- Legislação confusa.....1
- Apoio deficiente.....2
- Há casos em que a integração é maléfica.....1
- Falta de estruturas.....1

2.ª razão:

- Falta de estruturas nas escolas.....1
- Ficaria muito caro equipar as escolas.....4
- Turmas numerosas.....5
- A formação dos professores não parece caminhar para a mudança.....1
- Falta de técnicos.....1
- Falta de material.....1
- Falta de pessoal.....1
- Os alunos médios, fracos e bons, perdem.....1

3.ª razão:

- Há mais dispersão por parte dos que aprendem.....1
- Aluno está desinteressado e sente-se diferente.....1
- Falta de material.....1
- Falta de espaços.....4

Frequência

- Impotência do professor perante a heterogeneidade.....1
- Mudanças de ordem ético-moral dos intervenientes no processo educativo.....1
- Falta de técnicos.....1
- Falta de preparação e motivação dos professores.....1
- Só os alunos com deficiências ligeiras ou dificuldades de aprendizagem deveriam fazer parte da escola. Cegos e deficientes profundos deveriam estar noutras escolas com condições óptimas para os receberem.....1

Utópico

Não houve respostas

ÍNDICE

ÍNDICE DE FIGURAS

Fig. 1. Cascata de serviços educativos.....	51
Fig. 2. Modificabilidade cognitiva estrutural.....	68
Fig. 3. Elementos do processo de avaliação.....	75
Fig. 4. Esquema de Simeonsson.....	76
Fig. 5. Idade (DAE)	122
Fig. 6. Sexo (DAE)	122
Fig. 7. Situação profissional (DAE)	123
Fig. 8. Habilitações académicas (DAE)	123
Fig. 9. Idade (DER)	124
Fig. 10. Sexo (DER)	124
Fig. 11. Situação profissional (DER)	125
Fig. 12. Habilitações académicas (DER)	125
Fig. 13. Nível de envolvimento do professor nas actividades da escola (DAE)	129
Fig. 14. Grau de aceitação das crianças com necessidades educativas especiais por parte dos Docentes do Ensino Regular (DAE)	130
Fig. 15. Apoios existentes na escola (DAE)	131
Fig. 16. Equipamento existente na escola (DAE)	131
Fig. 17. Condições necessárias à inclusão (DAE)	132
Fig. 18. Mudanças necessárias para que se cumpra a inclusão (DAE)	132
Fig. 19. Alunos da turma com Necessidades Educativas Especiais (DER)	133
Fig. 20. Alunos com Necessidades Educativas Especiais e com apoio educativo específico (DER)	134
Fig. 21. Apoio específico dado por professor especializado (DER)	134
Fig. 22. Apoios existentes na escola (DER)	135
Fig. 23. Equipamento existente na escola (DER)	135
Fig. 24. A escola reúne as condições necessárias à inclusão (DER)	136
Fig. 25. Mudanças necessárias para que se cumpra a inclusão (DER)	136

Fig. 26. Preparação recebida para o trabalho com crianças com necessidades educativas especiais (DAE).....	140
Fig. 27. Conhecimento do decreto Lei nº 319/91 de 23 de Agosto (DAE)	141
Fig. 28. Tipo de necessidades educativas especiais às quais é mais difícil dar resposta (DAE)	141
Fig. 29. Características consideradas necessárias a um Docente de Apoio Educativo (DAE)	142
Fig. 30. Principais obstáculos à inclusão (DAE)	143
Fig. 31. Preparação recebida para o trabalho com crianças com necessidades educativas especiais (DER).....	144
Fig. 32. Conhecimento do Decreto Lei nº 319/91 de 23 de Agosto (DER)	144
Fig. 33. Tipo de necessidades educativas especiais às quais é mais difícil dar resposta (DER)	145
Fig. 34. Características consideradas necessárias a um Docente de Apoio Educativo (DER)	146
Fig. 35. Principais obstáculos à inclusão (DER)	147
Fig. 36. Benefício dos outros alunos com a presença de crianças com deficiência na sala de aula (DAE)	150
Fig. 37. Vínculo do docente de apoio educativo ao quadro da escola (DAE)	150
Fig. 38. Classificação do tipo de projecto da escola inclusiva, actualmente (DAE)	151
Fig. 39. Classificação do tipo de projecto da escola inclusiva. no futuro (DAE)	152
Fig. 40. Benefício dos outros alunos com a presença de crianças com deficiências na sala de aula (DER)	152
Fig. 41. Vínculo do docente de apoio educativo ao quadro da escola (DER)	154
Fig. 42. Classificação do tipo de projecto da escola inclusiva, actualmente (DAE)	154
Fig. 43. Classificação do tipo de projecto da escola inclusiva. no futuro (DAE)	155
Fig. 44. A escola deve atender às diferenças.....	165
Fig. 45. Elevados do chão.....	166

ÍNDICE GERAL

DEDICATÓRIA.....	7	
INTRODUÇÃO.....	9	
PARTE I		
FUNDAMENTAÇÃO		TEÓRICA
Capítulo I. CAMINHOS PARA A INCLUSÃO.....	15	
1.1. Da utopia à construção do projecto.....	15	
1.1.1. Em nome do sonho.....	15	
1.1.2. Estatuto da Utopia.....	19	
1.1.3. A construção do futuro.....	25	
1.1.4. Todo o mundo é composto de mudança.....	31	
Capítulo II. DA SEGREGAÇÃO A INCLUSÃO.....	35	
2.1. Da exclusão à inclusão.....	35	
2.1.1. Práticas de exclusão: evolução histórica.....	35	
2.1.2. Da segregação à integração.....	40	
2.1.3. A integração como filosofia educacional.....	52	
2.1.4. Perto da vista, perto do coração.....	60	
2.2. A caminho da inclusão.....	64	
2.2.1. Direito à educação.....	64	
2.2.2. Inclusão: perspectiva evolutiva.....	72	
2.2.3. A escola inclusiva em Portugal.....	77	
2.2.4. Normalização e inclusão.....	83	

Capítulo III. FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A ESCOLA INCLUSIVA.....	89
3.1. Atitudes dos professores perante a mudança.....	89
3.1.1. Inclusão e mudança.....	89
3.1.2. Formação de base e formação contínua.....	94
3.1.3. Perfil pedagógico do docente de apoio educativo.....	104

PARTE II

ORGANIZAÇÃO E PLANIFICAÇÃO EXPERIMENTAL

Capítulo IV. DA IDENTIFICAÇÃO DO PROBLEMA A FORMULAÇÃO DAS HIPÓTESES.....	115
4.1. Problemática	115
4.2. Objectivos do estudo	118
4.4. Hipóteses	119
Capítulo V. METODOLOGIA	121
5.1. Amostra.....	121
5.2. Instrumentos de pesquisa e procedimento.....	126
Capítulo VI. ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS.....	129
6.1. Escola e Inclusão.....	129
6.1.1. Docentes de Apoio Educativo (DAE)	129
6.1.2. Docentes do Ensino Regular (DER)	133
6.1.3. Análise comparativa: Síntese.....	137
6.2. Formação de professores / Necessidades Educativas Especiais.....	140
6.2.1. Docentes de Apoio Educativo (DAE)	140
6.2.2. Docentes do Ensino Regular (DER)	143
6.2.3. Análise comparativa: Síntese.....	146
6.3. Formação de professores / Atitudes de exclusão.....	149
6.3.1. Docentes de Apoio Educativo (DAE)	149
6.3.2. Docentes do Ensino Regular (DER)	153
6.3.3. Análise comparativa: Síntese.....	156

CONCLUSÕES.....	159
SIGLAS E ABREVIATURAS.....	169
BIBLIOGRAFIA.....	171
Referências bibliográficas.....	173
Bibliografia complementar.....	177
ANEXOS.....	181
Anexo 1. Questionário DAE.....	183
Anexo 2. Questionário DER.....	191
Anexo 3. Quadros de frequências DAE.....	201
Anexo 4. Quadros de frequências DER.....	205
ÍNDICES.....	209
Índice de figuras.....	211
Índice geral.....	213

ESTE LIVRO, A ESCOLA INCLUSIVA, DA UTOPIA À REALIDADE, FOI COMPOSTO, IMPRESSO E BROCHADO NA SECÇÃO DE ARTES GRÁFICAS DAS OFICINAS DE TRABALHO PROTEGIDO DA APPACDM DISTRIAL DE BRAGA. ACABOU DE IMPRIMIR-SE NO DIA 25 DO MÊS DE JANEIRO DE MM.
