



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Ana Margarida Gomes Lopes

A Filosofia Inclusiva: Um estudo qualitativo sobre as perspetivas de alunos com e sem necessidades educativas especiais que frequentam escolas regulares



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Ana Margarida Gomes Lopes

**A Filosofia Inclusiva: Um estudo qualitativo
sobre as perspectivas de alunos com e sem
necessidades educativas especiais que
frequentam escolas regulares**

Dissertação de Mestrado
Mestrado em Educação Especial
Área de Especialização de Dificuldades de
Aprendizagem Específicas Ana Paula Loução Martins

Trabalho Realizado sob a orientação da
Doutora Ana Paula Loução Martins

Outubro de 2010

É AUTORIZADA A REPRODUÇÃO PARCIAL DESTA DISSERTAÇÃO APENAS PARA EFEITOS DE INVESTIGAÇÃO, MEDIANTE DECLARAÇÃO ESCRITA DO INTERESSADO, QUE A TAL SE COMPROMETE;

Universidade do Minho, ___/___/_____

Assinatura: _____

AGRADECIMENTOS

Para a realização deste estudo contei com o apoio dos amigos e familiares que me incentivaram a nunca desistir.

Quero agradecer de forma especial à Professora Ana Paula Loução Martins pela sua disponibilidade e constante apoio e motivação na realização do meu trabalho.

Obrigada a todos.

Ana Margarida

RESUMO

Uma peça fundamental da filosofia que é a inclusão são os alunos e, como tal, é essencial que estes possam perspectivar os seus sentimentos acerca deste tema e, fundamentalmente, sobre as decisões educativas às quais estão sujeitos. Assim, este estudo teve por finalidade contribuir para a sistematização e o aprofundamento do conhecimento das perspectivas dos alunos com e sem necessidades educativas especiais (NEE) sobre o tema da filosofia da inclusão. Pretendi compreender o tema em estudo através dos olhos dos próprios alunos.

No contexto da paradigma naturalista e utilizando a entrevista semi-estruturada como instrumento de recolha dos dados, recolhi as perspectivas de 13 alunos com idades compreendidas entre os nove e treze anos, sete dos quais sem NEE e seis com NEE. Os dados obtidos foram analisados através da técnica de análise de conteúdo e são apresentados sob a forma de dois estudos de caso. Posteriormente, realizo o cruzamento dos dados, com o objectivo de analisar diferenças e similaridades entre os participantes, recorrendo, sempre que possível, à literatura estudada como forma de complementar a informação. Por fim, apresento o conhecimento adquirido com este estudo sob a forma de conclusões e recomendações.

Analisando as perspectivas dos alunos com e sem NEE, conclui-se que: os alunos com e sem têm um percurso diário semelhante; os alunos contactam com meios inclusivos desde o início do seu percurso escolar; os alunos com NEE têm a noção das suas dificuldades académicas; os alunos percebem as diferentes funções do professor de educação especial e do professor de turma; os alunos sem NEE percebem o termo NEE como ligado a dificuldades de nível académico e de aprendizagem; os alunos com NEE não têm conhecimento do significado do termo NEE; os alunos do 1º Ciclo percebem o professor de educação especial como um apoio para todos; os alunos desenvolvem relações de ajuda nas salas de aula; e os alunos com e sem NEE desenvolvem relações de amizade no recinto escolar.

Devo sublinhar que é necessário que sejam feitas investigações que possibilitem explorar as perspectivas dos alunos no sentido de as incorporarmos nas decisões que são tomadas relativamente à sua educação de todos os alunos. A análise das suas perspectivas permitirá que os professores e os restantes profissionais que fazem parte das equipas multidisciplinares criem um ambiente verdadeiramente inclusivo para todos os alunos (Clark, 2008).

Palavras – Chave: Inclusão, perspectivas de alunos com e sem NEE; investigação qualitativa.

ABSTRACT

A fundamental part of philosophy of inclusion which is the pupils themselves and it is essential that they can look to their feelings about this and, crucially, on the educational decisions which are subject to. This study aims to contribute to the systematization of knowledge and deepen the perspectives of students with and without special needs on the topic of the philosophy of inclusion. I pretended to understand the subject under study through the eyes of students.

In the context of the naturalistic paradigm and using the semi-structured instrument for collecting data, gathered the perspectives of 13 students with aged between nine and thirteen, seven of them without SEN and six with SEN. The data were analyzed using the technique of content analysis are presented in the form of case studies. Later, I realize the crossing data, in order to analyze differences and similarities among participants, using, where possible, the literature as a complement to information. Finally, I present the knowledge gained from this study in the form of conclusions and recommendations.

Analyzing the prospects of students with and without special needs, it is concluded that: students have a similar commute; contact with students means inclusive since the beginning of their schooling; pupils with SEN are aware of their academic difficulties; the students perceive the different functions of the special education teacher and the class teacher; pupils without SEN perceive the term SEN as linked to academic difficulties and learning; pupils with SEN do not know the meaning of the term SEN; students of the 1st Cycle perceive the special education teacher as a support for all; students develop mutual relations in the classroom; and students develop friendships in the school building.

We can say that they must be made to enable investigations to explore the perspectives of students in order to incorporate the decisions that are made in their education, either in regard to regular students, or students eligible for special education. By analyzing their perceptions will allow teachers and technicians who are part of multidisciplinary teams to create a truly inclusive environment for all students (Clark, 2008).

Key-words: Inclusion, perspectives of students with and without SEN; qualitative investigation.

ÍNDICE

AGRADECIMENTOS	II
RESUMO	III
ABSTRACT	IV
INTRODUÇÃO	IX
FINALIDADE, OBJECTIVOS E PRESSUPOSTOS	XI
ORGANIZAÇÃO E CONTEÚDOS	XII
CAPÍTULO I - A FILOSOFIA INCLUSIVA	13
EVOLUÇÃO HISTÓRICA DA FILOSOFIA INCLUSIVA	14
Segregação	14
Normalização / Integração	14
Escola inclusiva	20
Inclusão total	26
Meio menos restritivo possível e sua relação com a filosofia inclusiva	28
A ESCOLA INCLUSIVA EM PORTUGAL À LUZ DA LEGISLAÇÃO	34
Sistema educativo português	36
CAPÍTULO II - O QUE PENSAM AS CRIANÇAS SOBRE A INCLUSÃO: O QUE DIZ A INVESTIGAÇÃO	45
CAPÍTULO III - METODOLOGIA	54
A INFLUÊNCIA DO PARADIGMA NATURALISTA	54
DESENHO DO ESTUDO	55
Participantes	56
Seleção dos participantes	59
Instrumento de recolha dos dados: a entrevista a crianças	60
Elaboração do guião da entrevista	62
Relação Entrevistador/Entrevistado	65
Situação de Entrevista	66
Local e Recursos	67
Critérios de validação da entrevista	67

Transcrição -----	68
Análise e redução dos dados -----	68
PROCEDIMENTOS DE APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS -----	69
PROCEDIMENTO DE APRESENTAÇÃO DAS CONCLUSÕES E DAS RECOMENDAÇÕES -----	71
CONFIDENCIALIDADE -----	71
CRITÉRIOS DE CONFIANÇA -----	71
Métodos para assegurar a credibilidade -----	72
Métodos para assegurar a transferibilidade -----	72
Métodos para assegurar a confirmabilidade e a dependabilidade -----	73
CAPÍTULO IV - APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS -----	74
PERSPECTIVAS DOS ALUNOS SEM NEE -----	74
Os alunos: Minnie, Clarabela, Mickey, Margarida, Horácio, Wendy, Sininho -----	74
Perspectivas dos alunos sem NEE quanto ao seu desempenho académico e dos seus colegas. -----	75
Perspectivas quanto à filosofia inclusiva e às necessidades educativas especiais -----	76
Os benefícios da filosofia inclusiva (para eles, colegas e professores) -----	81
A amizade entre os alunos com e sem NEE -----	82
PERSPECTIVAS DOS ALUNOS COM NEE -----	84
Os alunos: Soneca, Zangado, Dunga, Feliz, Alice e Jasmine -----	84
Perspectivas dos alunos sem NEE quanto ao seu desempenho académico e dos seus colegas -----	86
Perspectivas quanto à filosofia da inclusão e às necessidades educativas especiais -----	86
Os benefícios da filosofia inclusiva (para eles, colegas e professores) -----	88
A amizade entre os alunos com e sem NEE -----	89
CRUZAMENTO E DISCUSSÃO DAS PERSPECTIVAS DOS PARTICIPANTES -----	91
Os alunos -----	91
Perspectivas dos alunos quanto à escola, ao seu desempenho académico e dos seus colegas -----	92
Perspectivas dos alunos quanto à filosofia da inclusão e às necessidades educativas especiais -----	93
Os benefícios da filosofia inclusiva (para eles, colegas e professores) -----	95
A amizade entre os alunos com e sem necessidades educativas especiais -----	96
CAPÍTULO V - CONCLUSÕES, RECOMENDAÇÕES E LIMITAÇÕES -----	98
Os alunos apresentam um percurso escolar diário semelhante -----	99
Os alunos contactam com meios inclusivos desde o início do seu percurso escolar -----	99
Os alunos com NEE têm a noção das suas dificuldades académicas -----	100
Os alunos percebem as diferentes funções do professor de educação especial e do professor de turma -----	100
Os alunos sem NEE percebem o termo NEE como ligado a dificuldades de nível académico e de aprendizagem -----	100

Os alunos com NEE não têm conhecimento do significado do termo NEE-----	100
Os alunos do 1º ciclo percebem o professor de educação especial como um apoio para todos -----	101
Os alunos desenvolvem relações de ajuda nas salas de aula-----	101
Os alunos desenvolvem relações de amizade no recinto escolar -----	101
RECOMENDAÇÕES PARA ESTUDOS FUTUROS-----	102
LIMITAÇÕES-----	102
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS -----	103
ANEXOS-----	110

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 – Implementação de uma escola inclusiva	24
Tabela 2 - Sumário de alguns estudos que reflectem as percepções dos alunos acerca da inclusão	48
Tabela 3: Actividades preferidas pelas crianças	74
Tabela 4 – Alunos com dificuldades de aprendizagem.....	76
Tabela 5: Actividades preferidas pelas crianças	84

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 - Processo de selecção dos participantes.	60
Figura 2– Cruzamento de informação.....	70

INTRODUÇÃO

Alguns investigadores (Banerji & Dailey, 1995; Correia, 1999) defendem que a inclusão assenta na premissa de que as crianças com necessidades educativas especiais (NEE) podem beneficiar, quer em termos académicos quer em termos sociais, do ambiente de aprendizagem que encontram nas salas de aula das classes regulares. Pelo contrário, se forem retirados desses ambientes, nunca conseguirão alcançar os princípios fundamentais da inclusão (Banerji & Dailey, 1995). Adicionalmente, certos investigadores (Andrews, Carnine, Coutinho, Edgar, Forness, et al., 2000; Macmillan, Gresham, & Forness, 1996, citados por Savich, 2008) defendem que a inclusão pode não ser benéfica para os alunos com NEE. Sustentam que a inclusão destes alunos nas salas de aula das escolas regulares vai impossibilitar o ensino e o apoio individualizado que muitos deles necessitam (Andrews et al., 2000; Macmillan, et al, 1996, citados por Savich, 2008). Para Correia (2003) o princípio da inclusão pressupõe a inserção dos alunos com NEE nas salas de aula das escolas regulares, onde sempre que possível, devem receber o apoio adequado às suas necessidades e características individuais. No entanto, sempre que a situação o exija, poder-se-ão considerar um conjunto de situações que possibilitem um apoio fora da sala de aula (Correia, 1999).

As escolas inclusivas definem-se como escolas com um ambiente de aprendizagem em que se reconhecem e acolhem as diferentes necessidades de aprendizagem de todas as crianças, designadamente das crianças com NEE (Correia, 2003). A finalidade das escolas inclusivas centra-se na criação de um sistema educativo que possa fazer frente às necessidades dos alunos, respeitando a individualidade de cada um e favorecendo a participação de todos os alunos sem distinção (Arnáiz & Ortiz, 1997, citados por Correia, 2003). A filosofia da inclusão nasceu com um fim, o de inserir crianças com NEE (severas, moderadas ou ligeiras) nas escolas regulares das suas residências (Correia, 2003). Todos aqueles que defendem o aumento da qualidade da educação facultada pelas escolas regulares devem reconhecer que o princípio da inclusão se pode aplicar a todos os alunos, e não apenas àqueles que apresentam NEE, ou se encontram em risco educacional, sendo que a escola inclusiva deve tornar-se uma escola de qualidade para todos (Schaffner & Buswell, 1996, citados por Martins, 2000).

Recentemente em Portugal, o atendimento a alunos com NEE atravessou um período de mudança com a introdução de um novo decreto-lei. O decreto-lei 3/2008 de 7 de Janeiro

determina a promoção da igualdade de oportunidades, a valorização da educação e a melhoria da qualidade do ensino, fomentando uma escola democrática e inclusiva dirigida para o sucesso educativo de todas as crianças (decreto-lei 3/2008). Este pressuposto implica a resposta à diversidade de características e necessidades das crianças e jovens com NEE orientada para o sucesso educativo de todos os alunos (decreto-lei 3/2008). No entanto, este decreto-lei não operacionaliza o conceito de inclusão, sendo que o deixa em aberto a várias interpretações (Correia, 2008).

Uma peça fundamental neste processo que é a inclusão são os próprios alunos e, como tal, é fundamental que estes possam perspetivar e mostrar os seus sentimentos e conhecimentos acerca deste tema e, fundamentalmente, sobre as decisões educativas às quais estão sujeitos. Saber trabalhar com alunos significa também aprender com esses mesmos alunos, compreendendo os seus pontos de vista, as suas preferências e ter em conta as suas opiniões. Sendo assim, a melhor forma de fazer um levantamento desses pontos de vista é caminhando ao encontro dos alunos, abordando-os acerca destes pontos. Não é raro que os pontos de vistas dos alunos sejam esquecidos (Miller, 2008). Normalmente, os investigadores ainda que considerem os alunos nos seus estudos esquecem-se de considerar as suas perspectivas (Miller, 2008).

As perspectivas dos alunos acerca da inclusão dos alunos com NEE tem vindo a mostra-se de interesse crescente por várias razões (Klingner & Vaughn, 1999). As opiniões dos alunos sobre as práticas educacionais em ambientes inclusivos são susceptíveis de serem comunicadas directamente aos professores que os educam e de influenciar as práticas desses mesmos professores (Klingner & Vaughn, 1999). De acordo com Scott (2001) o sentimento de que as crianças podem ser observadas mas não ouvidas tem de terminar pois estamos num período onde cresce a investigação que envolve aferir as perspectivas das crianças. Uma vez que os alunos são directamente afectados pelas definições e práticas desenvolvidas no ensino, devem ajudar a dar forma ao invés de simplesmente serem moldados pelas políticas e práticas educacionais (Cook-Sather, 2003). Se realmente estamos a ouvir e a responder às perspectivas dos alunos sobre as suas experiências escolares, devemos, como professores e investigadores, fazer grandes mudanças no modo com pensamos e na forma como interagimos com os alunos (Cook-Sather, 2003). Grande parte dos investigadores subestima o poder de observação e as perspectivas dos mais novos, outros acreditam que os alunos devem ter uma voz na sua educação (Lincoln, 1995, citado po Cook-Sather, 2003) e, na minha opinião, é por este caminho que devemos seguir e foi este o motivo fundamental que me levou a fazer esta investigação.

Neste seguimento, e considerando a situação actual da educação especial em Portugal, com este estudo pretendo abordar as perspectivas dos alunos com e sem NEE acerca da inclusão e dos princípios que a orientam. Deste modo, este estudo incide sobre os alunos numa tentativa de recolher as suas opiniões, sentimentos e atitudes relativamente à temática.

FINALIDADE, OBJECTIVOS E PRESSUPOSTOS

O presente estudo tem por finalidade contribuir para a sistematização e o aprofundamento do conhecimento das perspectivas dos alunos com e sem NEE sobre o tema da filosofia da inclusão. Pretendi compreender o tema em estudo através dos olhos dos próprios alunos, ou seja, procurei responder a uma questão fundamental: o que pensam os alunos com e sem NEE sobre o processo de inclusão, nomeadamente sobre os diferentes ambientes de aprendizagem que podem frequentar? Quais as perspectivas dos alunos com NEE e dos restantes alunos das salas de aula onde essas crianças estão inseridas? Neste sentido, são objectivos desta investigação conhecer, compreender e explorar as perspectivas dos alunos sobre:

- 1- O impacto social e académico da inserção na sala regular e do apoio no Gabinete de Apoios Educativos;
- 2- A sua preferência quanto ao *continuum* de ambientes educativos, nomeadamente quanto ao usufruo de apoio na sala regular *versus* apoio no Gabinete de Apoios Educativos;
- 3- O que é a inclusão e o que são as NEE;
- 4- Os benefícios que a filosofia da inclusão traz (para eles, colegas, professores);
- 7- A amizade entre alunos com e sem NEE.

Um aspecto fundamental é dar voz à população-alvo, dar oportunidade para que os alunos com e sem NEE se manifestem e digam aos seus educadores o que é essencial para o seu acompanhamento. Deste modo, o presente estudo procura clarificar e enriquecer o conhecimento acerca das perspectivas dos alunos com e sem NEE que frequentam escolas regulares sobre a filosofia inclusiva com a qual contactam diariamente na sua vida escolar. Nesta investigação, as perspectivas são vistas como a maneira de considerar, de olhar, de encarar o tema em estudo.

ORGANIZAÇÃO E CONTEÚDOS

O presente documento está organizado em cinco capítulos. Após a introdução inicio o primeiro capítulo com a realização de uma revisão da bibliografia pesquisada. Deste modo, abordo diferentes temas de forma a complementar o meu estudo. No tema *A Filosofia Inclusiva*, faço referência à evolução histórica da educação dos alunos com NEE, desde a fase designada de segregação, passando pela integração/normalização até à mais recente perspectiva inclusiva. Neste ponto faço também referência ao conceito de meio menos restritivo possível e sua relação com a filosofia inclusiva. Numa segunda secção deste capítulo abordo *A escola inclusiva em Portugal* onde realizo uma breve descrição das linhas orientadoras do Sistema Educativo Português, da sua organização e do atendimento proporcionado aos alunos com NEE.

No segundo capítulo realizo uma revisão de alguns estudos existentes sobre as perspectivas dos alunos em relação à filosofia da inclusão.

No terceiro capítulo abordo questões referentes à metodologia adoptada para a realização deste estudo, onde descrevo alguns dos aspectos inerentes à mesma.

O quarto capítulo é constituído pela apresentação dos resultados, tendo sido efectuada sob a forma de estudos de caso de grupo (grupo de alunos com NEE e grupo de alunos sem NEE). Para uma melhor compreensão, organizo os estudos de caso em categorias de análise comuns aos dois grupos de alunos entrevistados, de forma a possibilitar o cruzamento dos dados e as conclusões. Para terminar este capítulo efectuo o cruzamento e a discussão dos resultados. Neste sentido, recorro à análise dos dados por categorias, de forma a analisar e cruzar a informação relativa a cada um dos estudos de caso de grupo.

No quinto e último capítulo apresento as conclusões e recomendações finais, tendo por base o recurso ao conhecimento adquirido ao longo do estudo.

CAPÍTULO I - A FILOSOFIA INCLUSIVA

Um dos temas que frequentemente se ouve tratar em educação é o da inclusão, visto ser um tema que envolve professores, pais de crianças com e sem NEE, investigadores e outros profissionais (Vaughn & Schumm, 1995).

De acordo com Correia (2003, 2005) o conceito de inclusão refere-se à inserção dos alunos com NEE nas classes regulares onde, sempre que possível, devem receber todos os serviços educativos adequados às suas necessidades e características. Esses serviços reportam-se ao apoio de profissionais especializados, assim como à sua colaboração com os pais, de acordo com as necessidades e características específicas de cada criança (Correia, 2003, 2005). Esta prestação de serviços educativos reporta-se aos serviços de educação especial (Correia, 1999).

Estes serviços devem ser prestados, sempre que possível, dentro da classe regular (Correia, 2003). Contudo, de acordo com Kauffman e Hallahan (1995), citados por Correia (2000), em algumas situações e devido à particularidade das características dos alunos, alguns profissionais envolvidos nos serviços de educação especial devem optar por providenciar respostas educativas fora da sala de aula, recorrendo às salas de apoio existentes nas escolas. Assim, é importante esperar que nessas escolas existam os recursos necessários, organizados de forma a dar sequência ao trabalho que é oferecido pelos outros serviços isto é, permitir que exista um *continuum* de serviços adequados às necessidades e capacidades dos alunos (Kauffman & Hallahan, 1995, citados por Correia, 2003). Deste modo, a filosofia da inclusão exige a reestruturação da escola e do currículo de forma a possibilitar a todos os alunos uma aprendizagem em conjunto, que respeite as suas diversidades (Correia, 2005).

O princípio da inclusão recorre a uma escola que tem como prioridade a criança como um todo e não apenas a criança como aluno, respeitando, deste modo, três níveis de desenvolvimento essenciais: académico, socioemocional e pessoal (Correia, 1999).

Muitos profissionais da educação defendem que o melhor modo de prestar serviços de educação especial às crianças com NEE é dentro das classes regulares em detrimento do apoio em salas de recurso (Cohen, Forgan, Klingner, Schumm, & Vaughn, 1998), justificando que as salas de aula inclusivas são mais parecidas com os ambientes reais em que os alunos com NEE terão de conviver quando terminarem a escola (O'Neil, 1994, citado por Cohen et al., 1998). Outros defendem que não existe nenhuma base de conhecimento que possa ser

transmitida fora da classe regular e que os programas que retiram os alunos para salas de recurso nunca conseguirão alcançar os princípios da inclusão e os benefícios desejados para as crianças com NEE (Wang, Reynolds, & Walberg, 1995, citados por Cohen et al., 1998).

Como se pode verificar, existe muita controvérsia acerca da filosofia inclusiva e, como forma de melhor compreender a terminologia e as definições inerentes à mesma, torna-se essencial que seja realizada uma revisão histórica do seu processo evolutivo.

EVOLUÇÃO HISTÓRICA DA FILOSOFIA INCLUSIVA

Têm sido utilizados muitos termos e interpretações para descrever as práticas educativas relativas a alunos com NEE. Neste sentido, de seguida, será efectuada uma revisão histórica dos movimentos que estiveram ligados à origem da filosofia inclusiva até aos termos operacionalizados na actualidade.

Segregação

De acordo com Niza (1996), a segregação foi implementada através de um modelo médico que olhava para os indivíduos com deficiência como possuidores de uma doença e tinha como preocupação a classificação e categorização desses indivíduos por tipos de deficiência, que eram, assim, colocados em escolas especiais.

Normalização / Integração

Em meados século XX, nos anos 60, com origem nos países nórdicos europeus, investiu-se na escolarização das crianças com deficiências sensoriais nas escolas regulares, iniciando-se, deste modo, o movimento de integração escolar (Sanches & Teodoro, 2006).

Segundo Niza (1996), a educação integrada tem como modelo educacional de referência o princípio da normalização, através do qual todos os sujeitos têm o direito a uma vida o mais normal possível, podendo usufruir dos serviços da comunidade, sendo que este paradigma, assenta na concepção de que todos os cidadãos, mesmo os possuidores de NEE, têm os mesmos direitos e, como tal, devem usufruir dos serviços educativos do ensino público adaptado às suas necessidades. O conceito de *normalização* foi o conceito

impulsionador do processo de inclusão dos indivíduos com NEE na sociedade, defendendo que todos os indivíduos, por mais severa que fosse a sua incapacidade, deveriam ter o direito a uma educação e vida semelhante à dos indivíduos ditos normais, sendo que, os meios e os fins oferecidos aos alunos com e sem NEE deveriam ser similares (Hallahan & Kauffman, 1997, citados por Martins, 2000).

Este movimento, que tal como já foi dito, teve início nos anos 60, foi seguidamente popularizado nos Estados Unidos da América, que, nos primórdios dos anos 70, iniciou um novo período com a publicação de documentos legislativos decisivos na integração das crianças com NEE no sistema regular de ensino: a *Education for Handicapped Children Act* de 1975, que estabeleceu a oportunidade de crianças com NEE terem acesso a programas de educação em escolas públicas complementados com serviços de apoio para poderem responder às necessidades especiais das mesmas (Bairrão, 1998).

Este movimento evolui um pouco por todo o mundo e foi-se afirmando com consecutivos trabalhos científicos e legislativos, entre os quais se distingue o *Warnock Report* em 1978, no Reino Unido, que introduziu o conceito de necessidades educativas especiais, substituindo a categorização médica das crianças e jovens com NEE (Bairrão, 1998; Sanches & Teodoro, 2006).

Durante este movimento integrador, a classe especial dá lugar à modalidade de apoio na sala de apoio, por vezes permanente outras vezes temporária, onde os alunos com NEE recebem apoios educativos consoante as suas problemáticas (Correia, 2005). Com o surgimento desta nova modalidade de atendimento educativo emergem também algumas críticas, sendo que certos profissionais de educação e investigadores referiram que o ensino ministrado nestas salas de apoio não contempla uma instrução efectiva do programa do ensino regular e alertam para o facto de que os alunos que estão nas salas de apoio em tempo parcial, não possuem, muitas das vezes, mais tempo para se dedicarem às tarefas sobre as quais era previsto receberem uma atenção suplementar (Vaughn, Elbaum, & Schumm, 1996). As críticas ao recurso às salas de apoio são várias, focalizando-se essencialmente nos seguintes parâmetros:

- A separação da criança da classe regular pode trazer efeitos negativos para a sua auto-imagem, bem como colaborar para o baixo estatuto social apresentado pelos alunos com problemas escolares (Vaughn & Schuum, 1995).

- A permanência na sala de apoio apresenta, muitas das vezes, oportunidades educativas mais limitadas para os alunos com NEE (Bernard, 1996).

- Aos especialistas que trabalham com os alunos com NEE nas salas de apoio (professores especializados, terapeutas), estando em espaços próprios afastados da realidade da sala regular, e essencialmente, afastados dos professores do ensino regular, não lhes é facilitada uma acção formativa que poderiam desenvolver junto dos professores do ensino regular (Bernard, 1996).

Com o decorrer do tempo, a generalização da integração no meio educativo, vai substituir as práticas segregadoras por práticas integradoras (Jiménez, 1997, citado por Sanches & Teodoro, 2006). Perante a evolução deste movimento, a integração escolar retirou as crianças e jovens com NEE das instituições de ensino especial, em defesa dos seus direitos de normalização, permitindo-lhes o gozo de novos espaços e novos parceiros de convívio, de socialização e de aprendizagem, nas escolas regulares (Sanches & Teodoro, 2006). Por esta altura, a *National Association of Retarded Citizens* nos Estados Unidos da América, definiu a integração escolar como a oferta de serviços educativos que se põem em prática mediante uma diversidade de opções de ensino e de classes que são adequadas ao plano educativo de cada aluno, possibilitando a máxima integração institucional, temporal e social entre alunos com e sem NEE durante o seu percurso escolar (Sanches & Teodoro, 2006).

Segundo Correia (2003), o modelo integrador fundamentava-se na premissa de que a melhor forma de munir o aluno com NEE com aptidões académica e sociais seria facultando-lhe um conjunto de serviços educacionais, muitas das vezes prestados fora da classe regular, aproximando-o, assim, o mais rápido possível das aptidões dos alunos sem NEE.

No final dos anos 70 começa a aceitar-se que os alunos com NEE conseguiram alcançar sucesso escolar nas classes regulares, pelo menos aqueles alunos com problemáticas ligeiras, podendo, deste modo, integrarem o sistema de ensino regular (Coreia, 2003). Em 1975, foi publicada nos Estados Unidos da América (EUA) a Lei Pública nº 94-142 também conhecida por *Education for All Handicapped Children Act*, que conferia o direito a todas as crianças com NEE aos serviços educativos em escolas públicas (Kronberg, 2003). Após a aprovação da Lei Pública nº 94-142, grande parte dos alunos com NEE passou a receber estes serviços em escolas segregadas ou em classes segregadas em escolas regulares (Kronberg, 2003). Neste seguimento, Walter (1987), citado por Lipsky e Gartner (1997) indicou nove objectivos básicos desta lei:

1. Estabelecer o direito ao acesso de programas de educação públicos;
2. Exigir a individualização de serviços para alterar suposições preconcebidas sobre a deficiência;

3. Estabelecer o princípio de que as crianças com NEE não necessitam de ser retiradas das classes regulares;
4. Alargar o âmbito dos serviços prestados pela escola;
5. Estabelecer um processo para determinar o impacto dos serviços;
6. Estabelecer directrizes gerais para a identificação de alunos com NEE;
7. Estabelecer os princípios da responsabilidade das entidades locais;
8. Clarificar e responsabilizar os profissionais encarregados pelos serviços educacionais; e
9. Ir para além do treino e preparação do pessoal (Walter, 1987, citado por Lipsky & Gartner, 1997).

Deste modo, esta lei facultava a normalização dos serviços para as crianças com NEE, assente na premissa de que na presença de algum tipo de NEE, não seria necessariamente obrigatoriedade dessa criança ser separada e removida das salas de aula das classes regulares ou da escola da sua área de residência (Walter, 1987, citado por Lipsky & Gartner, 1997).

Com a implementação da Lei Pública 94-142 que, mais tarde, em 1990, viria a ficar conhecida por *Individuals With Disabilities Education Act* (IDEA), surgiu o termo meio menos restritivo possível. Assim, os serviços educativos deveriam ser distribuídos através de um *continuum* de serviços, de acordo com o défice e incapacidade dos alunos (Lipsky & Gartner, 1997). Como Taylor (1988), citado por Lipsky e Gartner (1997) salientou, ao falar-se do meio menos restritivo possível legitima-se a existência de ambientes mais restritivos, e embora se adicione uma opinião que favoreça os meios menos restritivos, acarreta consigo a aceitação de uma definição de integração mais restritiva para alguns alunos.

Com o decorrer dos anos, e tendo por base esta realidade, nos EUA surge um novo movimento, com o desígnio de abranger em pleno os alunos com incapacidade nas salas de aula regular, o *Regular Education Initiative (REI)*, despertando a atenção para a necessidade de eliminar as barreiras que excluem as crianças e jovens com NEE da inclusão plena na vida da escola e da sociedade, propondo a fusão da educação regular com a educação especial (Will, 1986, citada por Hallahan et al., 1988). Esta iniciativa foi proposta em 1986 por Madeleine Will, Secretária de Estado para a educação especial do Departamento de Educação dos Estados Unidos da América, o que iniciou a passagem dos modelos integradores para a inclusão (Hallahan, Kauffman, Lloyd, & McKinney, 1988). De acordo com Will (1986), citada por Hallahan et al. (1988), a educação de indivíduos com NEE deveria ser da responsabilidade da educação regular, sendo que apelou a uma junção do ensino regular e da educação especial, com o fim de melhor atender os alunos cujas necessidades educativas

eram essencialmente académicas. Neste sentido, Will (1986), citada por Hallahan et al. (1988), chamou a atenção para que os professores se tornassem mais responsáveis na educação dos alunos com NEE. Deste modo, Will (1986), citada por Hallahan et al. (1988), questionou a legitimidade da educação especial como um sistema de ensino. Segundo Kauffman (1995), citado por Martins (2000), Will sugeriu que os pais dos alunos com NEE deveriam exigir programas educativos especiais para os seus filhos, argumentando que uma educação à parte seria uma educação distinta, apelando a uma maior colaboração entre os professores da educação especial e os professores de turma, assim como entre os pais e os professores.

De acordo com Fuchs e Fuchs (1994), este movimento surgiu como uma nova forma de olhar para o ensino regular e para a educação especial na perspectiva de poderem trabalhar em conjunto. Este modelo tinha vários objectivos, sendo um deles a união do ensino regular e da educação especial num só sistema, compartilhando a responsabilidade de educar e de cuidar das necessidades dos alunos, dissolvendo os rótulos da educação especial (Fuchs & Fuchs, 1994). Um outro objectivo seria o de incorporar mais alunos abrangidos pela educação especial na sala de aula do ensino regular, numa base de tempo integral (Fuchs & Fuchs, 1994). Por último, teria como objectivo reforçar o rendimento académico dos alunos com NEE ligeiras, bem como dos alunos que embora apresentassem um baixo potencial académico, não possuem NEE (Fuchs & Fuchs, 1994). Para estes autores (Fuchs & Fuchs, 1994), o REI possuía ideais específicos para todos os alunos nas salas de aula do ensino regular, sendo uma delas, o desenvolvimento de um conjunto individualizado de metas e objectivos para os alunos, no sentido de que cada um pudesse trabalhar apenas as competências que necessitava de desenvolver. O REI assume assim, uma componente de ensino individualizado, que tentou mudar o currículo usado nas escolas (Fuchs & Fuchs, 1994).

Esta reestruturação pretendia encontrar modo de atender, nas classes regulares, às necessidades educativas do maior número de crianças com NEE, sugerindo a adaptação dessa mesma classe regular de forma a facilitar as aprendizagens desses alunos (Will, 1986, citado por Correia, 2003).

Como críticos do REI, Kauffman e Hallahan (1990) concordavam com a premissa de que as crianças com NEE e os serviços educativos que lhes são prestados devem ser parte integrante da educação regular, contando que sejam atendidas as necessidades individuais de cada aluno, e que haja colaboração entre a educação especial e o ensino regular, e se proporcione uma educação apropriada no meio menos restritivo possível (Kauffman &

Hallahan, 1990). De acordo com Kauffman (1995), citado por Martins (2000) com o movimento REI surgiram propostas mais radicais que apontavam para a junção da educação especial e do ensino regular, assentando nas premissas de que os alunos com e sem NEE apresentam mais semelhanças do que diferenças, pelo que era desnecessária uma educação especial, para alguns. Assumiam, igualmente, que os bons professores podem ensinar qualquer aluno, necessitando apenas de pequenas adaptações, sendo que todos os alunos podem beneficiar de um ensino de qualidade sem que seja necessário identificar alunos como diferentes e especiais (Kauffman, 1995, citado por Martins, 2000). Alguns radicalistas defendiam que a separação dos alunos com NEE dos seus pares é imoral, segregacionista e sem lugar numa sociedade válida e igualitária, sendo que uma educação ministrada em ambiente separado torna-se discriminatória e desigual (Kauffman, 1995, citado por Martins, 2000).

Paralelamente, surgiram argumentos mais ponderados relativamente ao REI que admitiam que muitos dos alunos identificados com NEE apresentavam apenas problemas ligeiros e que os professores da classe regular conseguiam, com alguma orientação, lidar com estes problemas (Kauffman, 1995, citado por Martins, 2000). Defendiam, ainda, que não existe grande diferença entre ensinar um aluno em risco educacional e outro com NEE, sendo que a investigação já comprovou que existiam diversas estratégias para ensinar um aluno com NEE na classe regular (Kauffman, 1995, citado por Martins, 2000).

Tal como já referi, mais tarde, em 1990, surge a IDEA, uma lei que defendia:

1. Uma educação pública gratuita e ajustada no meio menos restritivo apropriado aos alunos com NEE;
2. A existência de uma equipa que desenvolvesse um Programa Educativo Individualizado (PEI) que incluísse o nível funcional dos alunos, o local e os serviços que esse aluno frequentaria, os objectivos a atingir e o procedimento avaliativo desse mesmo programa;
3. As decisões dos locais que os alunos frequentam só devem ser ponderadas tendo por base as características individuais do aluno, consideradas no PEI;
4. A existência de um *continuum* de locais alternativos para suprimir as necessidades dos alunos com NEE (serviços de educação especial e outros serviços que se ajustassem) (*Learning Disabilities Association of America*, 1993).

A IDEA requer que as crianças com NEE sejam educadas no meio menos restritivo possível, adequado às suas características, sendo que esta lei reconhece que não é apropriado colocar todas as crianças na classe regular, defendendo um *continuum* de locais ajustados às

limitações dos alunos com NEE, que complementem a educação na classe regular (Arnold & Dodge, 1994). A existência de um *continuum* de serviços é o mais ajustado pois permite que as crianças com NEE possam usufruir de um ambiente que seja especificamente adaptado às suas necessidades (Arnold & Dodge, 1994). A lei determina que o grau de integração na classe regular seja estabelecido pela equipa responsável pelo PEI do aluno com NEE e não por decisões administrativas e parentais (Arnold & Dodge, 1994). Deste modo, a IDEA requer a formação de uma equipa de desenvolvimento do PEI, no sentido de determinar o melhor programa para a criança com NEE, sendo que, se a equipa responsável pelo PEI estabelece que o meio menos restritivo possível apropriado para uma determinada criança não é a classe regular na totalidade do tempo lectivo, o PEI deve incluir uma justificação dessa posição (Arnold & Dodge, 1994). O objectivo da IDEA é o de educar o maior número de crianças com NEE na classe regular tendo em consideração as suas necessidades (Arnold & Dodge, 1994).

Escola inclusiva

No seguimento destas ideologias, nos anos 90, os defensores do REI, aperceberam-se da falta de interesse dos professores do ensino regular, assim como da resistência à mudança por parte dos professores da educação especial, sendo que, nem as organizações nem as associações de pais mostraram interesse nesta filosofia (Lipsky & Gartner, 1989). Como tal, os defensores do REI iniciaram uma nova abordagem para o processo de integração, sendo que, começaram a requerer que fosse eliminado o *continuum* de ambientes educativos, e que os alunos com NEE fossem colocados nas escolas regulares providos de apoios (Lipsky & Gartner, 1989; Taylor, 1988, citados por Turnbull, Turnbull III, Shank, & Leal, 1995, citados por Martins, 2000). Deste modo, iniciou-se o movimento da escola inclusiva.

Segundo Banerji e Dailey (1995) o conceito de escola inclusiva é baseado na premissa de que todas as crianças com NEE beneficiam, quer em termos académicos, quer em termos sociais, de um meio de aprendizagem onde se encontrem com as outras crianças com capacidades académicas ditas normais, em contraposição à sua colocação em ambientes segregados. A inclusão representa uma filosofia que promove a participação das crianças com incapacidades em todos os aspectos da escola e da comunidade (Banerji & Dailey, 1995).

A inclusão consiste na colocação de alunos com NEE nas salas de aula das classes regulares partilhando, deste modo, as suas experiências de aprendizagem com os alunos dessas salas de aula (Turnbull, Turnbull, Shank, & Smith, 2004, citados por Savich, 2008).

Para Correia (1999, 2003, 2005) a inclusão é um princípio que ambiciona a inserção dos alunos com NEE na classe regular onde, sempre que possível, deve auferir de todos os serviços educativos ajustados às suas características e capacidades. Deste modo, o aluno com NEE deve manter-se na classe regular sendo que, sempre que a situação exija, poder-se-á ponderar um conjunto de possibilidades que levem a um apoio fora da classe regular (Correia, 1999). Para Correia (2005) a educação especial passa assim de um lugar a um serviço, sendo atribuído ao aluno com NEE o direito a frequentar a classe regular, permitindo-lhe o acesso ao currículo comum desenvolvido nas escolas regulares, através de um conjunto de apoios adequados às suas características e necessidades.

A escola inclusiva é tarefa dos professores, dos pais e dos governos, pois são estes agentes os geradores e gestores de condições e de recursos, assim como, protagonistas e incentivadores de mentalidades abertas à mudança e ao respeito e celebração pela diversidade humana (Ainscow, 1999, citado por Sanches & Teodoro, 2006). Deste modo, todos os alunos estão na escola para aprender mas participando, isto é, não é apenas a presença física, é a pertença à escola e ao grupo, de modo que a criança sinta que pertence à escola e a escola sinta responsabilidade pela criança (Rodrigues, 2003).

Para que as escolas se transformem em ambientes mais inclusivos é imprescindível que adotem e valorizem os seus conhecimentos e as suas práticas, que olhem para a diferença como um desafio e uma possibilidade para a criação de novas situações de aprendizagem (Ainscow, 2000, citado por Sanches & Teodoro, 2006).

Ainscow (1997) propõe uma atenção especial a seis pressupostos que podem influenciar a mudança nas escolas a caminho da inclusão:

- Uma liderança eficaz, não só desenvolvida pelo director como difundida através da escola, capaz de dar respostas às necessidades de todos os alunos;
- O envolvimento da equipa de profissionais, alunos e comunidade nas orientações e decisões da escola;
- Planificação realizada colaborativamente na certeza de que todos os alunos podem ter sucesso;
- Existência de estratégias de coordenação;
- Focalização nos benefícios potenciais da investigação e da reflexão através de procedimentos sistemáticos para controlar e avaliar a evolução do processo;

- Existência de políticas de valorização profissional de toda equipa educativa, disponibilizando-lhes recursos capazes de apoiar todos os elementos das equipas pedagógicas.

No mesmo caminho, Lipsky e Gartner (1998) indicam que existem sete factores fundamentais para o sucesso da inclusão:

1. Liderança com visão;
2. Colaboração entre todos os envolvidos no processo inclusivo;
3. Reorganização da avaliação;
4. Suporte e apoio para todos os profissionais e alunos;
5. Níveis de financiamento apropriados;
6. Envolvimento dos pais;
7. Currículos adaptados e práticas educativas eficazes.

Deste modo, o processo educativo é o resultado do esforço de todos, sendo que todos são responsáveis na solução dos problemas que surgem (Ainscow, 1997). Para que as soluções encontradas para os problemas sejam eficazes, convenientes e adaptadas, deverão ser traçadas nos contextos onde surgem esses problemas e resolvidas por todos os interessados e intervenientes nesse processo, o que obriga a que existam mudanças metodológicas e organizacionais nas escolas (Ainscow, 1997).

Sailor (1991), citado por Turnbull et al. (1995) citados por Correia (2005) considera que a inclusão apresenta um suporte conceptual assente em seis componentes:

1. Todos os alunos frequentam a escola onde estudariam se não apresentassem NEE. A frequência da escola da sua residência por parte dos alunos com NEE pode ser um factor facilitador na sua inclusão social, como por exemplo, nas actividades desenvolvidas na comunidade, assim como a sua participação num grupo de estudo, a convivência com os colegas nas interrupções escolares e o desenvolvimento de amizades.

2. A percentagem de alunos com NEE em cada escola/classe é representativa da sua prevalência. Deste modo, as responsabilidades são repartidas por todos os professores o que acrescenta a possibilidade de todos os alunos interagirem entre si.

3. As escolas regem-se pelo princípio da “rejeição zero”. Este princípio defende que nenhum aluno deve ser excluído da escola com base na natureza ou severidade da sua NEE.

4. Os alunos com NEE frequentam a escola regular, em ambiente adequados à sua faixa etária e nível de ensino. Este factor foi um dos que gerou maior discussão devido à falta de acordo acerca da supressão do *continuum* de ambientes educativos, sobre a quantidade de tempo que os alunos com NEE devem passar na classe regular e quanto ao significado da expressão *todos os alunos*.

5. O ensino cooperativo e o ensino de pares são os métodos de ensino preferenciais para alunos com NEE, isto porque possibilitam uma maior oportunidade de aprendizagens para todos os alunos (com e sem NEE).

6. Os apoios proporcionados pelos serviços de educação especial não devem ser exclusivamente para os alunos com NEE, podendo ser utilizados para favorecer todos os alunos e professores das escolas regulares.

O conceito de educação inclusiva tem vindo a procurar a transformação da filosofia subjacente ao processo de educação de todos os alunos, nomeadamente a educação dos alunos com NEE, abonando-se de um conjunto de pressupostos dos quais Correia (2005) destacou os seguintes:

1. Todos os alunos, independentemente do seu sexo, idade, capacidades de aprendizagem, estilos de aprendizagem, etnia, crenças, cultura orientação sexual, raça, condições linguísticas e económicas, têm o direito a ser ensinados em ambientes inclusivos.

2. Todos os alunos são capazes de aprender e de colaborar para a sociedade da qual fazem parte integrante.

3. Todos os alunos devem ter acesso a serviços de apoio especializados, sempre que deles careçam, que se representam em práticas educativas adaptadas às suas capacidade e necessidades.

4. Todos os alunos devem ter acesso a um currículo diversificado.

5. Todos os alunos devem ter a possibilidade de trabalhar em grupo e de associarem a actividades extra-curriculares e a acontecimentos comunitários, sociais e recreativos.

6. Todos os alunos devem ser ensinados a estimar a diversidade e semelhança do ser humano.

Estas premissas dirigem-se essencialmente aos alunos, no entanto, deve-se considerar um outro conjunto de premissas dirigidas aos profissionais de educação, aos pais e aos serviços prestativos de apoio, sendo que para Salend (1998), citado por Correia (2005), resumem-se nas seguintes:

1. Os profissionais, os pais e a comunidade devem cooperar uns com os outros, partilhando decisões, recursos e apoios.

2. Todos os serviços de que os alunos carecem devem ser fornecidos, sempre que o seja possível, em ambientes educativos regulares.

3. Todas as escolas devem envolver as famílias e os membros da comunidade no processo educativo.

4. Os serviços regionais e locais devem proporcionar os apoios e fornecer os recursos indispensáveis para que as escolas se possam reorganizar-se, dando a atenção devida à multiplicidade de alunos que as frequentam.

Correia (2001), citado por Correia (2005) desenvolveu algumas componentes essenciais que, a seu ver, seriam as fundamentais para desenvolver e implementar escolas inclusivas. Essas componentes serão apresentadas na Tabela 1.

Tabela 1 – Implementação de uma escola inclusiva (Correia, 2001, citado por Correia, 2005)

Componentes	Intuito
Discursiva	<ul style="list-style-type: none">– Constituir uma “filosofia de escola” que tenha por base o desenvolvimento integral do aluno (académico, socioemocional, pessoal).– Fomentar uma “cultura de escola e de sala de aula” que reconheça a diversidade como lema (atitudes, valores, informação...).
Organizacional	<ul style="list-style-type: none">– Considerar equipas centradas nas escolas (equipas de planificação inclusiva, equipas de colaboração).– Considerar equipas centralizadas nos concelhos (outros técnicos).– Considerar interligação a instituições comunitárias.
Operacional	<ul style="list-style-type: none">– Considerar um conjunto de indivíduos com experiência e especializações distintas que, em equipa, planifiquem e promovam programas para a “diversidade” de alunos que frequentam ambientes inclusivos (educadores, professores, técnicos especializados, pais, administradores, gestores...).
Institucional	<ul style="list-style-type: none">– Considerar ambientes de aprendizagem nos quais os alunos,

	com interesses e aptidões distintas, possam declarar o seu potencial (aprendizagem em cooperação: grupos heterogéneos com diferentes níveis de realização; tutoria entre pares...).
--	---

O conceito de inclusão, isto é, a inserção do aluno com NEE, em termos físicos, sociais e académicos nas escolas regulares, supera largamente o conceito de integração, isto porque não ambiciona posicionar o aluno com NEE numa “curva normal”, mas sim arrogar que a diversidade que existe entre os alunos é um factor muito positivo, possibilitando o desenvolvimento de comunidades escolares mais ricas e mais vantajosas (Correia, 2005). Deste modo, a inclusão pretende levar o aluno com NEE às escolas regulares e, sempre que possível, às classes regulares, onde, por direito, os alunos devem receber todos os serviços ajustados às suas capacidades e necessidades (Correia, 2005).

Para Bernard (1996) a forma como a classe é organizada, as relações interpessoais que aí se estabelecem e o número e a qualidade das interações entre o aluno e o professor, são considerados factores que influenciam fortemente a aprendizagem. Entre os vários programas inclusivos, as estratégias mais valorizadas são aquelas que permitem que o currículo comum seja ministrado a alunos de diferentes capacidades e com diferentes níveis de conhecimento (Bernard, 1996).

Uma das críticas mais acérrimas feitas à inclusão é a que considera que esta não foi iniciativa dos professores do ensino regular, mas sim dos professores da educação especial, o que Lieberman (1985), citado por Minke (1996) considerou ser um casamento para o qual os professores da educação especial se esqueceram de convidar a noiva (professor do ensino regular). Cerca de uma década depois desta afirmação Minke (1996) reconheceu-a como actual, isto porque, diversas investigações apontavam para que menos de metade dos professores assumissem responsabilidades pela criança com défices intelectuais colocadas nas suas turmas de classes regulares, no entanto, esses mesmos professores consideravam que mesmo as crianças com NEE graves têm o direito básico de serem educadas numa classe regular.

Por seu lado, Kaufman e Lloyd (1995) consideram que a colocação de alunos com NEE as classes regulares criam grupos heterogéneos, o que representa um dilema para os professores, isto porque, os alunos diferem não só naquilo que sabem à partida, mas também naquilo que necessitam de saber e, como tal, é difícil oferecer todo o currículo no mesmo local e ao mesmo tempo a todos os alunos.

Inclusão total

Durante a evolução dos princípios de integração, REI e inclusão, foram levantadas diversas questões que conduziram à denominada Inclusão Total.

Para a *The Learning Disabilities Association of America*, integração total, sistemas unificados, educação inclusiva são termos usados para descrever uma política/prática popularizada, na qual todos os alunos com NEE, independentemente da natureza e da severidade da sua incapacidade e necessidade de serviços de educação especial, recebem a sua total educação, a tempo inteiro, na classe regular das escolas da área da sua residência (Learning Disabilities Association of America, 1993).

De acordo com Stainback, Stainback e Forest (1990) a inclusão total sugere que as crianças com NEE, independentemente da sua severidade, devem frequentar as classes regulares durante todo o tempo lectivo e que nenhum serviço educativo deverá ser fornecido fora do ambiente da classe regular (Stainback, Stainback, & Forest, 1990, citado por Scheffel, Kallam, Smith, & Hoernicke, 1996).

Alguns autores tomaram uma posição oposta à inclusão total, indicando que esta filosofia nem sempre é apropriada para todos os alunos com NEE especialmente para os alunos com problemáticas mais severas e profundas (Fuchs & Fuchs, 1995, citado por Scheffel et al., 1996).

Para Fuchs e Fuchs (1994, 1995), citados por Holmes (1999), os defensores da inclusão total optaram por uma dissociação total da educação especial, sendo que para eles, tudo o que se associasse à educação especial seria obsoleto. A inclusão total é vista por alguns inclusionistas como uma forma de transformar a classe regular num meio mais humano (Fuchs & Fuchs, 1994, 1995, citados por Holmes, 1999).

Inclusão total significa que todos os alunos com NEE, independentemente das suas condições, serão colocados na classe regular a tempo inteiro e todos os serviços de que necessita, devem ser prestados nesse ambiente regular (Arnold & Dodge, 1994).

Para Fonseca (2002), os que defendem a inclusão total, fundamentam a sua posição em quatro premissas:

1ª - Classificar e rotular em termos de diagnóstico, gera inevitavelmente conotações negativas, baixa auto-estima, para além de ser educacionalmente insignificante;

2ª - A eficiência pedagógica dos programas desenvolvidos fora da sala de aula regular é duvidoso;

3ª – Os alunos com NEE devem ser encarados como uma minoria com direito cívicos, apesar da multiplicidade das suas necessidades;

4ª – A ética dever ser favorecida em relação ao empirismo.

Para Mendes (2002), citado por Mattos (2004), a inclusão total surge como um movimento mais radical do que o da inclusão, proveniente da própria educação especial norte-americana. Este movimento defende a inclusão de todas as crianças com NEE, independentemente do tipo e grau de limitações, na classe regular e, também, a exclusão dos programas especializados paralelos (Mendes, 2002, citado por Mattos, 2004).

Tal como em todas as questões relativas à inclusão, também a inclusão total arrasta consigo argumento a favor e contra. Segundo Kauffman e Hallahan (1997), citados por Martins (2000), os defensores da inclusão total abonam-se, entre outros, dos seguintes argumentos:

- Rotular pessoas é prejudicial. Se para alguns a classificação e a rotulagem, ao possibilitar a identificação dos alunos com NEE, permite a sua elegibilidade para os serviços de educação especial, para outros, a rotulagem segrega os alunos ampliando o estigma referente aos alunos com NEE, assim como as baixas expectativas dos educadores (Reynolds, 1991, citado por Turnbull et al., 1995, citados por Martins, 2000).
- Os programas de educação especial, que impõem a saída periódica do aluno da classe regular, não têm sido eficazes. Muitos professores defendem que os alunos com NEE que permanecem na classe regular têm melhores ou, pelo menos, idênticas aprendizagens cognitivas e sociais em comparação com aqueles que frequentam as salas de apoio durante parte ou durante todo o dia do seu tempo lectivo (Kauffman & Hallahan, 1997, citados por Martins, 2000).
- Os alunos com NEE devem ser encarados como uma minoria (Kauffman & Hallahan, 1997, citados por Martins, 2000).
- As questões éticas devem antepor-se às empíricas (Kauffman & Hallahan, 1997, citado por Martins, 2000).

Os argumentos e resistências por parte de alguns face à inclusão total também se fazem ouvir e para Stainback e Stainback (1992), citados por Fonseca (2002) existem, pelo menos, cinco argumentos críticos que se justificam:

1 – Grande parte dos professores regulares e de educação especial, assim como muitos pais, estão satisfeitos com os serviços de educação especial, olhando para a inclusão total como utópica;

2 – Os professores do ensino regular não estão aptos para lidar com alunos com NEE na classe regular, sendo que para eles, a individualização é pouco exequível, senão impossível, tendo em consideração a exagerada dependência que os professores sofrem em executar currículos, pois recebem formação para educar as “maiorias” e não para atender casos particulares (Fonseca, 2001 citado por Fonseca, 2002);

3 – A apologia da inclusão total como um direito das minorias é um fracasso pois impede que os alunos com NEE possam ser atendidos em salas separadas onde possam ser melhor acompanhados;

4 – A defesa ética tende a subvalorizar os dados de investigações que apontam alternativas mais seguras do que a inclusão total;

5 – A inclusão total pode fazer correr o risco de se destruir progressivamente a cascata de serviços que hoje estão à disposição da educação especial.

De acordo com Fuchs e Fuchs (2005), os defensores da inclusão total acreditam que o principal papel dos professores é o de ajudar os alunos com NEE a desenvolver amizades com os alunos sem NEE. Na opinião dos defensores da inclusão total, a amizade, a mudança de atitudes e o desenvolvimento das competências sociais apenas podem ocorrer na classe regular, uma vez que estes objectivos requerem a presença dos alunos sem NEE com o mesmo nível etário (Fuchs & Fuchs, 2005). Adicionalmente, os defensores da inclusão total sustentam que a colocação dos alunos com NEE na classe regular deve ser a tempo inteiro (Lipsky & Gartner, 1991; Stainback & Stainback, 1992, citados por Fuchs & Fuchs, 2005). Os defensores da inclusão total auspiciam que ao serem eliminadas as salas de apoio de educação especial, os professores do ensino regular irão sentir-se obrigados a transformar a sua classe regular num meio capaz de responder a todos os alunos, no entanto, isto vai requerer mudanças fundamentais nas regras da educação especial e do ensino regular e no processo de ensino e aprendizagem (Fuchs & Fuchs, 2005).

Meio menos restritivo possível e sua relação com a filosofia inclusiva

Definir o termo inclusão tem sido um processo difícil. Existem muitas interpretações do termo e a falta de uma interpretação consistente é uma das dificuldades que surgem quando se fala de inclusão (Havey, 1998, citado por Holmes 1999). A IDEA atribuiu aos

alunos com NEE o direito a uma educação apropriada e gratuita, praticada através do acesso ao meio menos restritivo possível onde os alunos podem beneficiar de um conjunto de opções de acordo com as suas capacidades (Mastropieri & Scruggs, 1997).

Mas quando se fala de meio menos restritivo possível, ao que se referem realmente? A IDEA estabeleceu uma educação apropriada para as crianças com NEE, mas a lei e o regulamento para pôr em prática esta educação não determinou como as escolas decidem qual é o meio menos restritivo possível (Yell, 1995, citado por Holmes, 1999). Muitas incertezas surgiram acerca deste tema causando discórdias entre pais, professores de educação especial e do ensino regular, grupos de advocacia e administradores escolares acerca do significado do termo meio menos restritivo possível (Holmes, 1999).

Vários casos foram levados a tribunal nos EUA o que ajudou a determinar e definir o significado de meio menos restritivo possível (Holmes, 1999). Dos muitos casos levados a tribunal, saíram algumas considerações que ajudaram os professores a determinar o meio menos restritivo possível:

1. A decisão do local deve ser baseada nas necessidades individuais da criança com NEE (Yell, 1995; Smith & Dowdy, 1998; Havey, 1998, citados por Holmes, 1999). Esta deliberação deve ser da responsabilidade e decidida por uma equipa composta pela criança (sempre que tenha idade), pais, professores da educação regular e da educação especial, outros professores que possam providenciar apoios para a criança (assim como terapeutas) e pela administração da escola (Havey, 1998, citado por Holmes, 1999). O local escolhido deve ser determinado apenas após o PEI da criança ter sido realizado pela equipa descrita anteriormente (Havey, 1998, citado por Holmes, 1999). As decisões acerca da educação e do local onde será desenvolvida devem ser ponderadas caso a caso e nunca generalizadas para todos os outros alunos com NEE (Sewall, Kohler, Smith & Chapman, 1994, citado por Holmes, 1999).

2. Todos os esforços devem ser feitos para manter um aluno com NEE num ambiente integrado (Yell, 1995, citado por Holmes, 1999). Isto pode significar o recurso a serviços, no entanto, sem modificar o currículo (Yell, 1995, citado por Holmes, 1999).

3. Os alunos com NEE devem ter acesso a um espectro de serviços alternativos de acordo com as suas necessidades, na escola da sua área de residência (Yell, 1995; Mastropieri & Scruggs, 1997, citados por Holmes, 1999). Isto pode ajudar na tomada de decisões sobre o que melhor pode servir as necessidades individuais de cada aluno, decisões essas tomadas pela equipa responsável pelo PEI (Holmes, 1999). Um método ou programa raramente funciona para todos, deste modo, com um *continuum* de ambientes disponíveis,

cada criança terá uma melhor oportunidade de sucesso de acordo com o ambiente que é escolhido para ela (Holmes, 1999).

4. Os alunos sem NEE podem retirar benefícios quando têm alunos com NEE nas suas salas de aulas (Yell, 1995; Havey, 1998, citados por Holmes, 1999). Staub e Peck (1994, 1995), citados por Holmes (1999) relataram os seguintes benefícios (a) aumentar o respeito pela diferença; (b) o crescimento de atitudes positivas relativas aos alunos com incapacidades; (c) aumento do auto-conceito; e (d) desenvolvimento de princípios pessoais. Contudo, se as crianças com NEE exibem comportamentos que interferem com os direitos dos outros aluno (por exemplo, o tempo que o professor de turma lhes disponibiliza) e todos os esforços foram realizados para superar essas contrariedades mas nada surtiu efeito, nestes casos, talvez seja necessário considerar um ambiente alternativo (Staub & Peck, 1994, 1995, citados por Holmes, 1999).

5. Quando um ambiente mais restritivo é escolhido para os alunos com NEE, estes devem ser integrados nos restantes ambientes não académicos, tal como, na hora do lanche, nos almoços, entre outros (Holmes, 1999).

6. Quando são tomadas decisões sobre os ambientes onde os alunos com NEE serão colocados, sejam eles ambientes mais restritivos ou a classe regular, a escola deve ser capaz de justificar essas escolhas (Holmes, 1999).

Por seu lado, Heron e Skinner (1981), citados por Crockett e Kauffman (1999) definiram meio menos restritivo como o conjunto de recursos que maximizam a oportunidade dos alunos de atingirem as competências, permitindo ao professor do ensino regular interagir com diferentes alunos na sala de aula e desenvolver relações sociais entre os alunos com e sem NEE. Por outro lado, Burgdorf (1980), citado por Crockett e Kauffman (1999) apontou o meio menos restritivo possível como o esforço de adaptar o programa curricular às necessidades educativas da criança com NEE, no sentido dessa criança ser educada, o quanto possível, segundo os parâmetros do ensino regular e, se isso não for possível, ser educado num ambiente o mais próximo possível de um ambiente similar ao da classe regular, através de uma educação apropriada.

Num estudo que realizou, Crockett (1993), citado por Crockett e Kauffman (1999) entrevistou alguns teóricos contemporâneos questionando-os acerca das suas concepções sobre o meio menos restritivo possível. Deste modo, Lipsky Dorothy consideram que o conceito de meio menos restritivo guia-se pelo princípio de uma educação adequada para o aluno com NEE, sendo que na sua opinião, a educação adequada para todos os alunos é na classe regular com o imprescindível acréscimo de serviços e apoios necessários (Crockett,

1993, citado por Crockett & Kauffman, 1999). Neste mesmo estudo, para Laurence M. Lieberman o meio menos restritivo providencia a flexibilidade que os alunos com NEE necessitam acrescentando que é necessário um *continuum* de serviços que possibilitem essa flexibilização de ambientes educativos (Crockett, 1993, citado por Crockett & Kauffman, 1999).

Como tal, verificamos que o meio menos restritivo possível arrasta consigo o conceito de inclusão (Crockett & Kauffman, 1999). A inclusão, por seu lado, é vista de diferentes formas, podendo ser encontradas várias definições e interpretação, tornando difícil captar o seu conceito e os seus objectivos. De acordo com Coutinho e Repp (1999), citados por Martins (2000), nas distintas percepções de inclusão, encontramos discordâncias, fundamentalmente, no que concerne à eliminação/continuação da existência de um *continuum* de ambientes educativos e quanto aos objectivos que devem ser definidos para todos os alunos.

Neste sentido, o movimento da escola inclusiva é marcada pelas posições de Stainback e Stainback (1991), citados por Martins (2000) que advogam a eliminação do *continuum* de ambientes educativos. Para Stainback e Stainback (1994), citados por Correia, (2003) uma escola inclusiva é aquela que educa todos os alunos dentro de um único sistema, proporcionando-lhe programas educativos apropriados às suas capacidades e fornecendo apoios tanto para os professores como para os alunos, tendo em conta as suas necessidades. Analogamente, a *Association of Persons with Severe Handicaps*, tem um ponto de vista idêntico, ao promover a inclusão total, sendo que, ao mesmo tempo que apoia a extinção das classes especiais e da rotulagem dos alunos, defende o recurso a apoios especializados em meios inclusivos (Pearpoint & Forest, 1992, citados por Martins, 2000).

Por seu lado, a *National Education Association* defende a educação dos alunos com NEE no meio menos restritivo possível mediante o recurso a serviços especializados (NEA Resolution, 1992, citado por Martins, 2000). O *Council for Exceptional Children*, considera que a inclusão deve integrar o conceito de meio menos restritivo possível, sendo a favor da existência de um *continuum* de ambientes educativos (Coutinho & Repp, 1999, citados por Martins, 2000).

Como é possível verificar, a inclusão e as definições inerentes carregam consigo diversas interpretações. Deste modo, passaremos à exposição de algumas das definições existentes relativas a estes conceitos, de forma, a abarcar alguns dos pontos de vista existentes.

Uma das declarações mais importantes que envolveu 92 países e 25 organizações mundiais foi a Declaração de Salamanca (1994), onde os vários intervenientes se comprometeram a pôr em prática o princípio fundamental das escolas inclusivas:

O princípio fundamental das escolas inclusivas consiste em todos os alunos aprenderem juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem. Estas escolas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos, através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com as respectivas comunidades. É preciso, portanto, um conjunto de apoios e de serviços para satisfazer o conjunto de necessidades especiais dentro da escola. (Unesco, 1994, pp. 11-12)

Segundo Thomas, Walker e Webb (1998), citados por Sanches e Teodoro (2006), o *Center for Studies on Inclusive Education* (CSIE) define que uma *escola inclusiva* tem as seguintes características:

- Reflecte a comunidade como um todo: não selecciona, não exclui, não rejeita;
- Não tem barreiras, é acessível a todos, quer em termos físicos quer em termos educativos (currículo, apoio e métodos de comunicação);
- Promove-se a colaboração, uma escola inclusiva trabalha com as outras escolas em vez de competir com as mesmas;
- Promove igualdade, é democrática.

Para o *National Center on Accessing the General Curriculum* inclusão significa que os alunos com NEE devem frequentar a mesma escola que os seus vizinhos; devem frequentar a classe regular com os alunos da sua idade; devem ter objectivos individuais de aprendizagem definidos (*National Center on Accessing the General Curriculum*, 1997, citado por Jackson, Harper, & Jackson, 2002).

O *National Center on Educational Restructuring and Inclusion* desenvolveu com alguns líderes educacionais a seguinte definição de escola inclusiva:

Dispõe para todos os alunos, incluindo aqueles com necessidades significativas, oportunidade para receberem serviços educativos efectivos, com o recurso aos serviços suplementares necessários, na

classe regular adequada à sua idade, na escola da sua área de residência, no sentido de preparar esses alunos para uma sociedade onde se sintam úteis e membros integrantes da mesma. (National Study, 1994, citado por Lipsky & Gartner, 1998)

O *National Council for Exceptional Children* (CEC), a maior associação Americana de profissionais ligados à educação especial adoptou uma posição em que considera que as práticas inclusivas devem insistir no conceito de meio menos restritivo consagrado na IDEA, concordando com a existência de um *continuum* de ambientes educativo (CEC, 1994, citado por Lipsky & Gartner, 1998). Segundo esta associação, nas escolas inclusivas, o director e os restantes profissionais, recorrendo aos serviços de educação especial, devem assumir-se como os responsáveis pela educação dos alunos com NEE (CEC, 1994, citado por Lipsky & Gartner, 1998). O CEC acredita, também, que as crianças e jovens devem ser educadas, sempre que possível, nas classes regulares de escolas inclusivas, e em ambientes comunitários, onde os profissionais com formação especializada devem prestar todo o apoio apropriado às necessidades dessas crianças (CEC, 1993, citado por Martins, 2000).

Adicionalmente, a *National Joint Committee on Learning Disabilities* (NJCLD) (1993), citado por Martins (2000) embora apoiando muitos dos aspectos da reforma escolar, não concorda com a ideia de que todos os alunos com dificuldades de aprendizagem específicas sejam atendidos, em tempo total, nas classes regulares (ideia referida normalmente como inclusão total). Esta comissão acredita que a inclusão total, quando defendida deste modo, viola os direitos dos pais e alunos com NEE (NJCLD, 1993, citado por Martins, 2000).

Por seu lado, a *Council of Learning Disabilities* (CLD) (1993), citado por Martins (2000) concorda com as reestruturações escolares que defendem a educação de todos os alunos. A CLD considera que os alunos com dificuldades de aprendizagem específicas devem ser inseridos nas classes regulares, isto quando a equipa que elabora o Plano Educativo Individualizado decide que este é o ambiente mais apropriado para o aluno (CLD, 1993, citado por Martins, 2000). Esta inserção na classe regular não dispensa o recurso a serviços especializados, indispensáveis ao sucesso do aluno (CLD, 1993, citado por Martins, 2000).

A *Association for Persons with Severe Handicaps* (TASH) (1993), citada por Martins (2000) acredita que os serviços especializados e individualizados podem ser promovidos em ambientes regulares. Contudo, a TASH considera que a existência de um *continuum* de ambientes educativos deve ser redefinida tendo por base a disponibilidade de profissionais especializados, de recursos, de serviços e de formação. Esta associação defende que é

imprescindível a união do sistema educativo, bem como a definição do termo meio menos restritivo (TASH, 1993, citada por Martins, 2000).

Como podemos concluir, os defensores do conceito de meio menos restritivo possível incrementaram esforços no sentido de os alunos com NEE serem educados nas classes regulares, junto dos seus pares sem NEE. Por seu lado, os defensores da inclusão pretendem formas de aumentar a participação dos alunos com NEE na classe regular, independentemente do seu nível de realização académico e social. Ambos apelam a um trabalho estreito entre o ensino regular e a educação especial, defendendo a cooperação entre ambos como se de apenas um se tratasse.

A ESCOLA INCLUSIVA EM PORTUGAL À LUZ DA LEGISLAÇÃO

Os conceitos e as práticas relativas ao atendimento educativo dos alunos com NEE têm evoluído em Portugal, de um modo semelhante ao que se passa nos restantes países Ocidentais (Martins, 2000).

Nos primórdios do desenvolvimento de prática inclusivas em Portugal, os Centros de Educação Especial foram criados na década de 60 pela Segurança Social, responsabilizando-se também pelo desenvolvimento de estratégias de apoio financeiro às instituições privadas e pela realização de programas de formação especializada para professores (Secretariado Nacional de Educação, 1983). Às crianças e jovens com NEE foi-lhe consignado o direito à educação especializada e à reabilitação, desenvolvidas em locais específicos, com o apoio e intervenção de professores e técnicos especializados (Secretariado Nacional de Educação, 1983). Com a criação destes Centros de Educação Especial, foram-se difundindo as chamadas classes especiais que funcionavam nas escolas do 1º Ciclo oficiais, destinadas aos alunos que apresentavam dificuldades de aprendizagem ou repetido insucesso escolar (Secretariado Nacional de Educação, 1983). Progressivamente, algumas destas classes estream-se como salas de apoio de carácter temporário ou permanente, conforme as necessidades de cada criança (Secretariado Nacional de Educação, 1983).

Deste modo, a educação especial ia-se desenvolvendo sem qualquer ligação ao ensino regular, sendo que mais tarde, na década de 70, começaram a surgir alguns movimentos integradores reflectindo o que se passava nos restantes países que desenvolviam iniciativas de carácter integrador (Correia & Cabral, 1997).

Até ao início da década de 70, a educação das crianças e jovens com NEE era apenas assegurada e da responsabilidade da Segurança Social, no entanto, em 1973, surge a Reforma de Veiga Simões, sendo criadas no âmbito do Ministério da Educação, as Divisões do Ensino Especial dos Ensinos Básico e Secundário, iniciando-se, deste modo, o percurso para a integração escolar das crianças e jovens com NEE nas escolas regulares (Secretariado Nacional de Educação, 1983).

Em meados da década de 70, são criadas as Equipas de Ensino Especial tendo como principal objectivo impulsionar a integração familiar, escolar e social das crianças e jovens com NEE iniciando a ligação entre a educação especial e o ensino regular (Secretariado Nacional de Educação, 1983). Em 1988 estas equipas passam a designar-se por Equipas de Educação Especial passando a ser legalmente reconhecidas (Conselho Nacional de Educação, 1999). Com a disposição legal destas equipas, passou a ser da sua responsabilidade o despiste, a observação e o encaminhamento das crianças e jovens com NEE decorrentes de dificuldades físicas ou psíquicas, sendo desenvolvido a atendimento directo adequado (Conselho Nacional de Educação, 1999). No entanto, no início da implementação destas Equipas de Educação Especial, o atendimento dirigia-se apenas aos alunos com NEE do foro sensorial ou motor e com capacidades para acompanharem os currículos normais desenvolvidos nas escolas (Conselho Nacional de Educação, 1999). Para os alunos com NEE do foro intelectual, o único recurso consistia na frequência de escolas especiais, continuando o atendimento a esta população a ser da responsabilidade do Ministério dos Assuntos Sociais em parceria com o Ministério da Educação (Conselho Nacional de Educação, 1999).

Devido à ausência de atendimento para as crianças com NEE severas, surgem movimentos associativos de pais e técnicos que, ao não encontrarem as respostas educativas desejadas para estas crianças, vão iniciar a formação de cooperativas educativas implementadas sobe a tutela do Ministério da Educação (Conselho Nacional de Educação, 1999). Paralelamente a este movimento, vão surgindo por todo o país estruturas de ensino especial privadas (Conselho Nacional de Educação, 1999). Deste modo, o sistema de educação especial apresenta, nesta altura, duas redes paralelas com poder formal e institucional, dando origem a um modelo de educação especial incapaz de responsabilizar as escolas públicas pela educação das crianças e jovens com NEE severas (Conselho Nacional de Educação, 1999).

Nos finais da década de 80, processam-se transformações profundas na concepção de educação integrada, passando-se a defender a generalização do direito à escola regular para todos os alunos. Deste modo, para além do apoio prestados aos alunos com NEE do foro

físico, os professores de educação especial passaram a prestar apoio aos alunos com NEE do foro intelectual (Conselho Nacional de Educação, 1999). Sendo assim, estar integrado passou a ter outro significado: uma escola poderia acolher projectos educativos diferenciados (Conselho Nacional de Educação, 1999).

Com estas modificações, houve profundos efeitos na estruturação do ensino desenvolvido, quer na organização das estratégias de intervenção por parte dos professores de educação especial, quer no papel da própria escola e dos professores do ensino regular (Conselho Nacional de Educação, 1999). O trabalho do professor de educação especial começa a ser visto como um recurso técnico para os professores do ensino regular e como uma prestação directa de ensino às crianças que dele necessitam (Conselho Nacional de Educação, 1999).

Actualmente, com as medidas dispostas a reforçar a autonomia das escolas, a interdisciplinaridade e o desenvolvimento de novos planos curriculares, assim como, a actual legislação, tem-se observado a abertura do espaço escolar a todas as crianças, incluindo as crianças com NEE. Estas novas orientações vão de encontro com o consignado pela Declaração de Salamanca que defende uma escola inclusiva “onde todos os alunos devem aprender juntos independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentam” (UNESCO, 1994).

Sistema educativo português

Em 1986, com a publicação da Lei nº 46/86, de 14 de Outubro designada por Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), foram definidos os princípios orientadores da política educativa em Portugal, iniciando-se uma mudança na legislação e no atendimento às crianças com NEE (elegendo-se a designação referida por Warnock Report em 1978) (LBSE, 1986). Esta lei mostrou-se vaga em relação à educação especial designando-a como uma modalidade especial de educação escolar citando que se administrava por disposições especiais (LBSE, 1986). Neste documento legislativo, o artigo 7º refere que um dos objectivos do ensino básico é o de “assegurar às crianças com necessidades educativas especiais, devidas, designadamente, a deficiências físicas e mentais, condições adequadas ao seu desenvolvimento e pleno aproveitamento das suas capacidades” (LBSE, 1986). Sendo que esta lei considera a educação especial uma modalidade de educação escolar, o artigo 17º define o âmbito e objectivos da educação especial considerando que:

1 - A educação especial visa a recuperação e a integração socioeducativas dos indivíduos com necessidades educativas específicas devidas a deficiências físicas e mentais.

2 - A educação especial integra actividades dirigidas aos educandos e acções dirigidas às famílias, aos educadores e às comunidades.

3 - No âmbito dos objectivos do sistema educativo, em geral, assumem relevo na educação especial:

- a) O desenvolvimento das potencialidades físicas e intelectuais;
- b) A ajuda na aquisição da estabilidade emocional;
- c) O desenvolvimento das possibilidades de comunicação;
- d) A redução das limitações provocadas pela deficiência;
- e) O apoio na inserção familiar, escolar e social de crianças e jovens deficientes;
- f) O desenvolvimento da independência a todos os níveis em que se possa processar;
- g) A preparação para uma adequada formação profissional e integração na vida activa.

(LBSE, 1986)

O artigo 18º define a organização da educação especial considerando que esta “organiza-se preferencialmente segundo modelos diversificados de integração em estabelecimentos regulares de ensino, tendo em conta as necessidades de atendimento específicos, e com apoio de educadores especializados” e no artigo 25º define os apoios aos alunos com necessidades educativas especiais (LBSE, 1986).

Em 1988 é publicado o Despacho Conjunto 38/SEAM/SERE/88 que determina a criação das Equipas de Educação Especial, relacionando-se com os objectivos e princípios consignados na LBSE, particularmente com os artigos 17º e 18º desta mesma lei (Correia & Cabral, 1997, citado por Martins, 2000).

Na sequência da LBSE surge em 1990 um importante documento denominado por Lei da Escolaridade Obrigatória (Ministério da Educação, 1990). Esta lei decide, pela primeira vez em Portugal, que todas as crianças, sem excepção, estão sujeitas ao cumprimento da escolaridade obrigatória. No artigo 2º indica que:

Os alunos com necessidades educativas especiais, resultantes de deficiências físicas ou mentais, estão sujeitos ao cumprimento da escolaridade obrigatória, não podendo ser isentos da sua frequência, a qual se processa em estabelecimentos regulares de ensino ou em instituições específicas de educação especial. (Ministério da Educação, 1990)

No artigo 3.º esclarece as formas de gratuidade da escolaridade obrigatória, os apoios e os complementos educativos que fomentem a igualdade de oportunidades no acesso e no sucesso escolares (Ministério da Educação, 1990).

Posteriormente, em 1991, com o Decreto-Lei n.º 190/91, de 17 de Maio, são criados os Serviços de Psicologia e Orientação (SPO) (Martins, 2000). Os SPO são caracterizados como “unidades especializadas de apoio educativo, integradas na rede escolar, que desenvolvem a sua acção nos estabelecimentos de educação pré - escolar e dos ensinos básico e secundário” (artigo 2º, ponto 1). Estes serviços “actuam em estreita articulação com os serviços de Apoio Educativo, designadamente como os de apoio a alunos com necessidades escolares específicas, os de acção social escolar e os de saúde escolar” (artigo 2º, ponto 2) (Martins, 2000).

Foi durante a década de 90 que surgiu uma mais clara e explícita definição da política educativa quanto aos alunos com NEE, através do surgimento do Decreto-lei 319/91, de 23 de Agosto, sendo que os princípios orientadores deste decreto estão em perfeita sintonia com as resoluções dos organismos internacionais com os quais Portugal colabora, tais como, as Nações unidas, UNESCO e Comunidade Europeia (Ministério da Educação, 1991). Segundo Correia (1999), com a publicação deste decreto-lei, os estabelecimentos público de ensino dos níveis básicos e secundários, passaram a usufruir de um suporte legal para organizarem o seu funcionamento relativamente ao atendimento dos alunos com NEE.

De acordo com o Guia de Leitura do Decreto-lei 319/91, com a publicação deste decreto-lei pretendeu-se, por um lado, dar resposta a três direitos elementares das crianças: “o direito à educação, o direito à igualdade de oportunidades e o direito de participar na sociedade”, e por outro lado, ambicionou-se fornecer um suporte legal a inúmeras experiências e práticas pedagógicas bem sucedidas que vinham a ser desenvolvidas em algumas escolas (Ministério da Educação, 1992). Com a promulgação deste decreto-lei desejou-se enriquecer o país com um decreto que encaminhasse a integração escolar regendo-se pelos seguintes princípios orientadores (Ministério da Educação, 1992):

- Adaptação das medidas a aplicar às necessidades educativas individuais, o que prevê um conhecimento o mais completo possível da condição de cada aluno, quer no seu contexto escolar quer em contexto sócio-familiar;

- Envolvimento dos pais no desenrolar de todo o processo educativo, quer no contexto da avaliação, quer no contexto da realização dos planos e programas educativos;

- Responsabilização da escola regular, isto é, de todos os profissionais envolvidos, pela orientação integral da intervenção junto dos alunos com NEE;

- Diversidade das medidas a desenvolver para cada caso individual, de modo a possibilitar uma planificação educativa individualizada e flexível que torne possível a máxima apropriação a cada situação (mesmo às situações que apresentem problemas de maior complexidade);

- Tirar benefício dos professores de educação especial como um recurso da escola, no que respeita aos alunos com necessidades educativas especiais;

- Abertura da escola ao meio, de modo a permitir a utilização dos serviços de segurança social, de saúde ou de outros serviços que sejam adequados e úteis (Ministério da Educação, 1992).

O Decreto-Lei 319/91 delimitou um conjunto de medidas a serem aplicadas e desenvolvidas com os alunos com NEE, sendo que, segundo este diploma, devia optar-se sempre pelas medidas mais integradoras e menos restritivas (Ministério da Educação, 1992). Estas medidas consideram a criação de equipamentos especiais de compensação, adaptações materiais, adaptações curriculares, condições especiais de matrícula e de frequência, condições especiais de avaliação, adequação na organização de classe ou turmas, apoio pedagógico acrescido e a medida ensino especial (Ministério da Educação, 1992). Segundo especificado neste decreto-lei, a aplicação das medidas anteriormente descritas têm em conta o caso individual de cada aluno com NEE, procurando que as condições de frequência dos alunos objecto da sua aplicação se assemelhem às seguidas no regime educativo comum, optando-se pelas medidas mais integradoras e menos restritivas (Ministério da Educação, 1992). Estas medidas podem de certa forma ser consideradas uma hierarquia de recursos, do mais integrador ao mais restritivo (Ministério da Educação, 1992). Para alunos com NEE complexas, deve ser elaborado de um Plano Educativo Individual (PEI) e para os alunos a quem foi indicada a medida Ensino Especial devem ter um Programa Educativo (PE) (Ministério da Educação, 1992). Os alunos com NEE cujas medidas apresentadas se revelem insuficientes em função do tipo e grau de NEE podem ser propostos para uma instituição de ensino especial (Ministério da Educação, 1992). Segundo o estabelecido no Decreto-Lei n.º 319/91, os alunos considerados com problemas complexos devem ser avaliados pelos Serviços de Psicologia e Orientação em cooperação com os serviços de saúde escolar, sendo que, caso se comprove a complexidade da situação do aluno, será dado seguimento ao PEI (Ministério da Educação, 1992). O referido PEI baseia-se num documento no qual se identifica e caracteriza o aluno com NEE, se traçam as linhas orientadoras do respectivo processo educativo, se mencionam os intervenientes no seu desenvolvimento, se registam as medidas do Regime Educativo Especial que foram estabelecidas e se decide quais os

momentos em que o PEI deve ser avaliado e como deve ser avaliado (Ministério da Educação, 1991). De acordo com o determinado no Decreto-Lei 319/91, o PEI implica que o professor de educação especial, em colaboração com o professor titular de turma e com outros técnicos que se adequem, elabore um documento – Programa Educativo, no qual são discriminadas as metas a atingir, as estratégias a desenvolver e os momentos e meios de avaliação (Ministério da Educação, 1992).

Em Junho de 1994 foi aprovada a Declaração de Salamanca, pelos representantes de 92 governos (entre os quais o de Portugal) e 25 organizações internacionais que constituiu uma referência incontornável no percurso de uma escola inclusiva (Conselho Nacional de Educação, 1999). Esta declaração valoriza a questão dos direitos das crianças e jovens com NEE no contexto mais vasto dos direitos do homem e, por isso, refere a Declaração Universal dos Direitos do Homem, a Conferência Mundial sobre Educação para Todos e as Normas das Nações Unidas sobre a Igualdade de Oportunidades para Pessoas com Deficiência (Conselho Nacional de Educação, 1999). O diploma alberga as novas concepções sobre a educação dos alunos com NEE, atesta a opção pela escola inclusiva e esboça as orientações essenciais para a acção, a nível nacional e a nível internacional, com vista à implementação de uma escola para todos (Conselho Nacional de Educação, 1999). Deste modo, resolveu-se em Salamanca que as escolas devem harmonizar-se:

A todas as crianças, independentemente das suas condições físicas, sociais, linguísticas ou outras. Neste conceito, devem incluir-se crianças com deficiência ou sobredotadas, crianças da rua ou crianças que trabalham, crianças de populações remotas ou nómadas, crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de áreas ou grupos desfavorecidos e marginais. (UNESCO, 1994)

Dando seguimento ao reordenamento e à reafectação dos meios humanos, materiais e institucionais necessários à aplicação das medidas do regime educativo especial definidos pelo Decreto-Lei 319/91, foi publicado o Despacho Conjunto n.º 105/97, de 1 de Julho onde ficou definido o novo enquadramento legal dos Apoios Educativos a desenvolver nas escolas que integram alunos com NEE do foro físico, sensorial ou mental (Ministério da Educação, 1997). Deste modo, este despacho pretende que os apoios educativos surjam como uma resposta sólida preconizando a possibilidade de articular apoios educativos diversificados e necessários para a integração das crianças com NEE nas escolas regulares (Ministério da Educação, 1997). Com esta integração pretende-se proporcionar o alargamento da

aprendizagem, promover a interculturalidade e melhorar o ambiente educativo das escolas, considerando, também, que o enquadramento normativo dos Apoios Educativos se deve desenvolver num conjunto de medidas que forneçam uma resposta articulada e adaptada aos problemas e necessidades sentidas nas escolas (Ministério da Educação, 1997). Estas medidas devem ser desenvolvidas a partir de um conjunto de princípios orientadores, designadamente:

- Centrar nas escolas as intervenções diversificadas necessárias para o sucesso educativo de todas as crianças e jovens;
- Assegurar, de modo articulado e flexível, os apoios indispensáveis ao desenvolvimento de uma escola de qualidade para todos;
- Perspectivar uma solução simultaneamente adequada às condições e possibilidades actuais, mas orientada também para uma evolução gradual e para novas e mais amplas respostas. (Ministério da Educação, 1997)

De acordo com o designado no Despacho Conjunto n.º 105/97, a prestação de apoios educativos tem por objectivos:

- Proporcionar a igualdade de oportunidades relativas ao sucesso educativo para todas as crianças e jovens, facultando o acesso a respostas pedagógicas diversificadas e adaptadas às suas necessidades específicas e ao seu desenvolvimento global;
- Fomentar a existência de condições nas escolas para a integração socioeducativa das crianças e jovens com necessidades educativas específicas;
- Cooperar na melhoria da qualidade educativa, designadamente nos domínios relativos à orientação educativa, à interculturalidade, à saúde escolar e melhoria do ambiente educativo;
- Articular as respostas educativas com os recursos existentes noutras estruturas e serviços, especialmente nas áreas da saúde, da segurança social, da qualificação profissional e do emprego, das autarquias e das entidades particulares e não governamentais.

Com este despacho verificaram-se algumas mudanças na organização da prestação dos Apoios Educativos destacando-se as seguintes:

- A colocação de professores de apoio educativo nas escolas, passando a constituir recursos da própria escola.
- A formação de *Equipas de Coordenação dos Apoios Educativos* (que substituem as *Equipas de Educação Especial*), a quem compete a articulação e orientação dos apoios educativos a nível local, constituindo um recurso que recolha informação e impulse a comunidade ao lado de outros parceiros locais.

- A valorização da cooperação com os órgãos de gestão e coordenação pedagógica da escola, designadamente na estruturação do Projecto Educativo de Escola.

- A natureza abrangente das funções dos docentes de apoio educativo nas escolas ampliado a toda a comunidade educativa: órgãos de gestão e coordenação pedagógica, professores e alunos, em substituição do tradicional apoio individual ao aluno (Ministério da Educação, 1997).

Recentemente assistimos a uma reformulação legal relativa à educação especial e ao apoio prestado aos alunos com NEE e sua referenciação. Surge, deste modo, o Decreto-Lei 3/2008 publicado no dia 7 de Janeiro de 2008 pelo Ministério da Educação. Este Decreto-Lei define o campo de acção da educação especial, tal como o processo de referenciação, avaliação, elegibilidade e a tipologia dos alunos a beneficiarem de educação especial, quer na educação pré-escolar, quer nos ensinos básico e secundário dos sectores público, privado e cooperativo (Ministério da Educação, 2008).

A presente legislação menciona a inclusão de todos os alunos com NEE nas escolas regulares, refere a diversidade de alunos existente, a flexibilidade e a adequabilidade das respostas educativas às necessidades de cada um (Ministério da Educação, 2008). Menciona ainda a possibilidade da criação de projectos de transição da escola para a vida profissional, consagra o princípio da participação dos pais na educação dos seus filhos e o direito dos mesmos em acederem a toda a informação produzida sobre os seus educandos (Ministério da Educação, 2008).

Como tal, o Decreto-Lei 3/2008 revoga, entre outros, o Decreto-Lei 319/91 e restringe as medidas educativas a desenvolver apenas às necessidades educativas de carácter permanente que, de acordo com a Classificação Internacional de Funcionalidade (CIF) introduzida neste decreto recaem, somente, nos alunos que apresentam limitações significativas recorrentes de alterações funcionais e estruturais nas seguintes áreas: sensoriais, da comunicação/linguagem, da aprendizagem, da mobilidade, do relacionamento interpessoal e da participação social (Ministério da Educação, 2008). O Decreto-Lei 3/2008 explicita a obrigatoriedade da elaboração de um PEI para os alunos com NEE permanente, cujo plano deve reflectir as necessidades do aluno a partir de avaliações realizadas em contexto de sala de aula e de outras informações disponibilizadas por outros intervenientes no processo educativo dos alunos (Ministério da Educação, 2008). Segundo esta lei o PEI é:

- Um documento formal que assegura o direito à igualdade educativa dos alunos com necessidades educativas especiais de carácter permanente;

- Um instrumento de trabalho que descreve o perfil de funcionalidade do aluno por referência à CIF e estabelece as respostas educativas específicas exigidas para cada aluno em particular;

- Um documento que compromete a escola e os encarregados de educação pela execução das medidas educativas que fomentem a aprendizagem e a participação dos alunos com necessidades educativas especiais de carácter permanente;

- Um instrumento activo que deve ser periodicamente revisto e reformulado, uma vez que se fundamenta numa avaliação compreensiva e integrada do funcionamento do aluno susceptível a ser modificado (Ministério da Educação 2008; Ministério da Educação 2009).

Remete a coordenação do PEI para os docentes titulares de turma no caso do 1º ciclo do ensino básico e para os Directores de Turma no caso do 2º e 3º ciclo do ensino básico e secundário (Ministério da Educação, 2008).

É criado um novo plano designado por Plano de Individual de Transição (PIT), que consiste num documento destinado aos alunos que apresentam necessidades educativas especiais de carácter permanente que os impeçam de adquirir as aprendizagens e competências definidas no currículo comum (Ministério da Educação, 2008). Nestes casos a escola deve, três anos antes do limite da escolaridade obrigatória, complementar o PEI com um PIT (Ministério da Educação, 2008). De acordo com o designado no Decreto-Lei 3/2008, o PIT é um documento que:

- Planeia o projecto de vida do aluno para uma vida em sociedade com uma apropriada inserção social, familiar ou numa instituição que incremente actividades de índole ocupacional e, sempre que possível, para a prática de uma actividade profissional;

- Perspectiva um processo dinâmico, a curto, médio e longo prazo, no sentido de fomentar a capacitação e a obtenção de competências sociais imprescindíveis à inserção familiar e comunitária;

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

- Deve responder a expectativas dos pais sobre o futuro dos filhos e aos desejos, interesses, ambições e aptidões do jovem;

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

- É elaborado pela mesma equipa responsável pela elaboração do PEI, em conjunto com o jovem, a família e outros profissionais, nomeadamente das áreas da segurança social e serviços de emprego e formação profissional

- Deve ser datado e assinado por todos os profissionais que participam na sua elaboração, bem como pelos pais ou encarregados de educação e, sempre que possível, pelo próprio aluno (Ministério da Educação, 2008; Ministério da Educação 2009).

Este Decreto-Lei realça o princípio da confidencialidade obrigando os profissionais ao sigilo profissional e à confidencialidade dos dados recolhidos sobre os alunos (Ministério da Educação, 2008). Outro factor a ter em conta é que esta legislação consagra a obrigação de qualquer escola (pública, privada ou no âmbito da solidariedade social) aceitar a matrícula dos alunos com NEE de carácter permanente reconhecendo a prioridade de matrícula para estes alunos (Ministério da Educação, 2008).

O Decreto-Lei 3/2008 instituiu devidamente as unidades de ensino estruturado para a educação de alunos com perturbações do espectro do autismo e as unidades de apoio especializado para a educação de alunos com multideficiência, sendo também criadas as escolas de referência para a educação de alunos cegos e surdos (Ministério da Educação, 2008).

Como é possível verificar, têm sido criadas e desenvolvidas leis em Portugal no sentido de caminharmos para um sistema educativo que encontre a inclusão, tal como se verifica em outros países da Europa e nos Estados Unidos da América.

CAPÍTULO II - O QUE PENSAM AS CRIANÇAS SOBRE A INCLUSÃO: O QUE DIZ A INVESTIGAÇÃO

Como nos é possível verificar a prática da Inclusão é controversa entre os próprios educadores, professores, sociólogos, educólogos entre outros. Mas, uma peça fundamental neste processo que é a Inclusão são os próprios alunos e, como tal, é fundamental que estes possam perspectivar e mostrar os seus sentimentos e conhecimentos acerca deste tema e, fundamentalmente, sobre as decisões educativas às quais estão sujeitos. Saber trabalhar com alunos significa também aprender com esses mesmos alunos, compreendendo os seus pontos de vista, as suas preferências e ter em conta as suas opiniões. Sendo assim, a melhor forma de fazer um levantamento desses pontos de vista é caminhando ao encontro dos alunos abordando-os acerca destes pontos. Não é raro que os pontos de vistas dos alunos sejam esquecidos (Miller, 2008). Normalmente, os investigadores ainda que considerem os alunos nos seus estudos esquecem-se de considerar as suas perspectivas (Miller, 2008).

As perspectivas dos alunos acerca da inclusão dos alunos com NEE tem vindo a mostra-se de interesse crescente por várias razões (Klingner & Vaughn, 1999). Em primeiro lugar, as opiniões dos alunos sobre as práticas educacionais em ambientes inclusivos são susceptíveis de serem comunicadas directamente aos professores que os educam e de influenciar as práticas desses mesmos professores (Klingner & Vaughn, 1999). Os alunos são assim processadores de informação activa, que influencia as actividades desenvolvidas na sala de aula, sendo que são afectados por essas mesmas decisões (Schunk, 1992 citado por Klingner & Vaughn, 1999). Se, por exemplo, os professores fazem adaptações para atenderem as necessidades educativas dos alunos com NEE que frequentam as salas de aula regulares, essas adaptações podem ser vistas pelos outros alunos como injustas, sendo importante que esses alunos expressem o seu ponto de vista de maneira a que os professores contornem esses sentimentos (Klingner & Vaughn, 1999). Por outro lado, os pontos de vista dos alunos sobre as adaptações desenvolvidas podem ser úteis pois podem ajudar os professores na identificação de práticas educativas que permitam aumentar a participação dos alunos, motivando-os para a aprendizagem (Klingner & Vaughn, 1999). Por último, devemos ter em conta a responsabilidade dos alunos pela sua própria aprendizagem, sendo um factor

fundamental para o seu desenvolvimento (Ericson & Ellett, 1990, citados por Klingner & Vaughn, 1999).

Weinstei et al. (Brattesani, Marshall, & Weinsten 1984; Marshal & Weinsten, 1986; Wienstein, 1983 citados por Klingner & Vaughn, 1999) demonstraram que os alunos estão muito cientes dos comportamentos dos professores e são capazes de descrevê-los de forma consistente. Deste modo, os alunos são competentes analistas dos currículos a que estão sujeitos, sendo que o julgamento sobre o que eles estão a aprender e como lhes está a ser ensinado pode ser determinante para o seu desenvolvimento (Nicholls & Thorkildsen, 1989, citados por Klingner & Vaughn, 1999).

Segundo Vaughn e Klingner (1999) alguns investigadores têm vindo a estudar a perspectiva dos alunos sobre as práticas de ensino nas salas de aula inclusivas, examinando a opinião dos alunos com e sem NEE sobre o tipo de adaptações e acomodações que os professores podem realizar para atender às necessidades especiais dos alunos nas suas salas de aula. Em alguns desses estudos os alunos foram solicitados a classificar a eficácia de várias adaptações realizadas pelos professores para determinar se as acham mais úteis para eles enquanto alunos (Klingner & Vaughn, 1999). Os alunos, também, foram solicitados a opinar acerca do apoio fornecidos pelos seus professores, os procedimentos de atribuição de notas, os trabalhos de casa, as rotinas diárias desenvolvidas nas salas de aula e as práticas de ensino aplicadas, sendo que estes dados têm vindo a fornecer informação valiosa sobre o tipo de procedimentos institucionais desenvolvidos nas escolas (Klingner & Vaughn, 1999).

Investigadores como Cohen, Forgan, Klingner, Schumm e Vaughn (1998) invocam a utilidade de um levantamento das percepções dos próprios alunos envolvidos nos serviços de educação especial acerca das modalidades de atendimento a que são sujeitos. Deste modo será possível estabelecer de forma objectiva aquilo que os alunos com e sem NEE consideram importante nos serviços disponibilizados pela escola. É determinante saber a opinião dos alunos devido a estes estarem directa ou indirectamente ligados às deliberações que os professores tomam acerca dos locais, dos ambientes, dos currículos e dos intervenientes solicitados para o seu desenvolvimento académico, social e emocional (Cohen et al., 1998).

Deste modo, torna-se necessário que neste estudo seja feita uma breve abordagem aos estudos já existentes e que abrangem as opiniões, as perspectivas, as percepções e os pontos de vista dos alunos com e sem NEE acerca da filosofia da inclusão.

Num estudo orientado por Miller (2008) e realizado por futuros professores, foram efectuadas entrevistas a alunos sem NEE de idades superiores a 10 anos. De acordo com os resultados, os alunos entrevistados sujeitos às entrevistas consideram comum e natural terem

alunos com NEE nas suas salas de aula, apesar de, por vezes, ficarem confusos com a saída desses alunos para as salas de recurso (Miller, 2008). Nestas entrevistas, os alunos confirmaram que acham habitual quando se juntam na mesma sala o professor de turma e o professor de educação especial, pois é algo a que estão habituados desde o seu início do seu percurso escolar (Miller, 2008). Os poucos entrevistados que achavam que os alunos com NEE deveriam frequentar uma educação especial fora da sala regular demonstravam a sua opinião de forma positiva, ou seja, na sua convicção, os alunos com NEE poderiam beneficiar de um maior apoio fora da classe regular (Miller, 2008). Os alunos entrevistados afirmaram o direito dos alunos com NEE poderem frequentar as salas de aula regulares tal como todas as outras crianças (Miller, 2008). Alguns alunos partilharam experiências menos positivas que se passaram com os alunos com NEE, tal como, discriminação por parte de alguns alunos e professores, no entanto, valorizaram as amizades compartilhadas com os alunos com NEE (Miller, 2008).

Num outro estudo, desta vez realizado por Norwich e Kelly (2002) foram entrevistados 101 alunos entre os 10 e os 14 anos, todos eles com NEE. As questões centraram-se na partilha das suas experiências sobre a escola, e acerca do ensino e aprendizagem nas escolas regulares e escolas especiais (Norwich & Kelly, 2002). Este estudo insere-se no movimento internacional para uma maior inclusão nas escolas regulares de crianças com NEE e para a valorização da opinião das crianças sobre a sua educação e inclusão (Norwich & Kelly, 2002). Olhando para os resultados deste estudo verifica-se que a maioria das crianças expressam avaliações positivas das suas escolas e ensino recebido, enquanto uma pequena minoria expressa opiniões divergentes (Norwich & Kelly, 2002). Uma percentagem significativa de alunos com NEE inseridos nas classes regulares afirmam que preferiam estar numa escola especial, enquanto uma pequena minoria de alunos que frequentam escolas especiais dizem que preferiam frequentar uma escola do ensino regular (Norwich & Kelly, 2002). Um notável e emergente tema que surgiu ao longo do levantamento das opiniões dos alunos refere-se ao *bullying*, sendo que, os alunos que frequentam escolas especiais dizem sentir discriminação por parte dos seus vizinhos e colegas que frequentam as escolas regulares (Norwich & Kelly, 2002).

De acordo com Juncaj, Knapp e Smith (2009) existem poucas investigações sobre as percepções dos alunos acerca da inclusão e do seu atendimento educativo. Das poucas existentes, algumas afirmam que os alunos defendem a inclusão dos alunos com NEE nas escolas regulares (Juncaj, Knapp, & Smith, 2009). Segundo Juncaj, et al. (2009), os alunos que frequentam escolas inclusivas raramente defendem o posicionamento dos alunos com

NEE fora da classe regular, sustentando que os colegas com NEE atingem o sucesso educativo nas salas de aula regulares pois podem ser apoiados pelos colegas sem NEE.

Um outro estudo indicou que os alunos com NEE não gostam de ser retirados da sala de aula regular para serem apoiados nas salas de recurso, no entanto, concordam que, por vezes necessitam de uma ajuda extra e que essa ajuda surte mais efeito quando proporcionada fora da classe regular (Pugach & Wessen, 1995, citados por Juncaj, et al., 2009). Numa outra investigação, Guterman (1995) citado por Juncaj, et al. (2009), entrevistou nove alunos com NEE educados apenas na sala de recurso que afirmaram não gostar de serem retirados para a sala de recurso visto que se sentiam estigmatizados. No entanto, esses mesmos alunos afirmam que o modelo inclusivo não é benéfico para a sua educação, isto porque, o professor de educação especial pode chamar a atenção negativa para estes mesmos alunos (Guterman, 1995, citado por Juncaj, et al., 2009).

Num artigo publicado em 1998, Vaughn e Klingner decidiram realizar um apanhado de alguns estudos efectuados sobre a percepção das crianças sobre a inclusão e o apoio em salas de recurso. Deste modo, analisaram alguns estudos existentes, nos quais foram entrevistadas na totalidade 442 crianças com NEE, sendo que retiraram as seguintes conclusões gerais: 1) a maioria dos alunos com NEE preferem receber educação especializada fora da classe regular durante parte do dia escolar; 2) as crianças afirmaram que gostam da sala de recurso porque lá as actividades são mais fáceis e mais divertidas e recebem a ajuda necessária para as realizarem; 3) os alunos indicaram que gostam da inclusão na classe regular pois é melhor para fazer amigos; 4) grande parte dos alunos que usufruem do apoio de um professor de educação especial dentro da sala de aula inclusiva valorizam esse apoio, no entanto, não estão conscientes que se trata de um professor especializado; 5) muitos alunos não têm noção do modo como o seu acompanhamento é decidido, nem quais os responsáveis por essas decisões. Deste modo, Vaughn e Klingner (1998) apresentaram os oito estudos analisados de um modo sucinto que passo a desvendar na Tabela 2.

Tabela 2 - Sumário de alguns estudos que reflectem as percepções dos alunos acerca da inclusão e salas de recurso, Vaughn e Klingner (1998)

Artigo/participantes	Resultados
Graham (1995) Entrevistou quatro alunos com NEE (dificuldades de	<ul style="list-style-type: none"> <li data-bbox="710 1832 1444 1937">– Um aluno afirmou que a sala de recurso era demasiado pequena e que gostaria de estar com mais crianças; <li data-bbox="710 1937 1444 2011">– Um aluno indicou que tinha sido colocado na sala de recursos após ter resultado negativo num teste,

<p>aprendizagem específicas)</p>	<p>mas não entendeu porque os seus colegas com o mesmo resultado não foram lá colocados;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Os alunos dizem-se incapazes de participar na sala de aula inclusiva, não atingem as competências propostas e não levam o material necessário para as aulas; - Os alunos acreditam que a sala de recurso é um modo de lhes proporcionar mais ajuda; - Os alunos dizem que a sala de recursos é muito útil, no entanto, indicam que não gostam do estigma associado à mesma.
<p>Klingner, Vaughn, Schumm, Cohen e Forgan (1998)</p> <p>Entrevistaram 32 alunos com NEE (dificuldades de aprendizagem específicas) que frequentavam, pelo menos há um ano, o atendimento dentro e fora da classe regular.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Vinte e sete alunos indicaram que os professores de educação especial ajudam todos os alunos dentro da classe regular; - Trinta e dois alunos enfatizaram que gostam de ter dois professores dentro da sala de aula; - Apenas cinco alunos têm a percepção que o segundo professor dentro da sala de aula é um professor especializado; - Dezoito alunos preferem ser retirados para a sala de recurso, enquanto nove alunos preferem estar na classe inclusiva todo o tempo; - Apenas oito alunos se sentem divididos em relação a essa escolha (apoio na classe regular ou na sala de recurso); - Quinze alunos afirmam que na sala de recurso aprendem melhor; 10 alunos afirmam que a classe regular é melhor para aprenderem; - Quatro alunos pensam que a sala de recurso é melhor para fazerem amizades; 16 acham que a sala regular ajuda-os a terem mais amigos; - Quatro alunos elegem o professor de educação especial como o melhor para os ajudar; 11 nomeiam o professor titular de turma; e 12 alunos nomeiam os colegas; - Os alunos preferem trabalhar em pequeno grupo ou em pares do que sozinhos; - Os alunos com NEE afirmam que as actividades da classe regular são mais difíceis.
<p>Pugach e Wesson (1995)</p> <p>Entrevistaram 36 alunos com e sem NEE</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Os alunos concordam que a escola inclusiva é muito mais enriquecedora; - Seis alunos sem NEE e sete com NEE afirmam que preferem receber apoio numa sala diferente da sala de aula regular; Dois alunos preferem a classe regular; Um indicou que não faz diferença; - Os alunos com NEE indicam que, como estão nas classes regulares, não perdem a matéria dada, ao contrário do que acontece quando saem para as salas de apoio;

	<ul style="list-style-type: none"> – Apenas um aluno com NEE identifica o professor de educação especial como tal; os outros identificam-no como professor de apoio.
<p>Vaughn e Bos (1987)</p> <p>Entrevistaram 20 alunos com NEE (dificuldades de aprendizagem específicas) e 115 sem NEE</p>	<ul style="list-style-type: none"> – A maioria dos alunos sem NEE responderam que não sabem o que faz um professor de educação especial; – Apenas os alunos sem NEE indicaram que a sala de recurso é uma sala especial para os alunos que “têm mais dificuldades”;
<p>Whinnery (1995)</p> <p>Entrevistou 48 alunos do pré-escolar; 16 alunos sem NEE; 32 com NEE (16 apoiados em salas de recurso e 16 com apoio apenas na classe regular)</p>	<ul style="list-style-type: none"> – Todos os 16 alunos apoiados na sala de recurso indicaram que gostam de ir para essa sala por questões académicas; 14 afirmam que aprendem mais na sala de recurso do que na classe regular; – Sete alunos apoiados apenas na classe regular afirmam que aprenderiam mais se fossem para uma sala de recursos; Nove preferem o apoio na classe regular; – Os 16 alunos sem NEE afirmam que gostam que o professor de educação especial trabalhe na classe regular, mas três indicaram que preferiam que esse professor trabalhasse com os alunos com NEE na sala de recurso.

Um outro estudo visou compreender as perspectivas dos alunos com NEE colocados nas salas de aula inclusivas do ensino regular (Clark, 2008). O foco principal dessa pesquisa foi determinar se os alunos com NEE se sentem realmente incluídos pelos seus pares e pelos professores, e se assumem uma postura activa e se sentem como membros importantes da sala de aula (Clark, 2008). Neste estudo foram entrevistados três alunos com NEE (dificuldades de aprendizagem específicas), sendo que dois, quando lhes foi perguntado o que eram alunos com NEE apenas associaram o termo a deficiências físicas, sendo que não pensam em si mesmos como tendo uma deficiência ou incapacidade de qualquer tipo (Clark, 2008). Todos os alunos citaram que gostam de frequentar as suas salas de aula e apreciam o apoio que recebem dos professores de educação especial (Clark, 2008). Os alunos dizem dar-se muito bem com os seus pares e, na sua opinião, participam activamente na dinâmica da sala de aula ajudando com frequência nas tarefas desenvolvida (Clark, 2008).

Num outro estudo, desta vez realizado por Frederickson, Dunsmuir, Lang e Monsen (2004) foram apresentadas as percepções de alunos com NEE sobre a inclusão. Neste estudo, foi perguntado aos alunos quais os aspectos positivos da inclusão, sendo que a grande maioria indicou que a inclusão trazia vantagens académicas e sociais no sentido em que os alunos obtinham melhores resultados académicos e faziam mais amigos (Frederickson et al., 2004). Outra questão colocada foi acerca das suas expectativas e preocupações relativamente à

inclusão, ao que a maioria respondeu que quando foram colocados em ambientes inclusivos, sentiram grande receio em relação às pessoas que iam encontrar, visto que não conheciam ninguém e não sabiam se essas pessoas os iriam tratar bem ou mal, assim como recearam não conseguir acompanhar as actividades realizado nas salas de aula (Frederickson et al., 2004). Por último, foi perguntado aos alunos se pudessem avaliar o sucesso ou insucesso da inclusão, o que diriam; a maioria respondeu que a avaliariam de forma positiva, essencialmente em termos sociais, pois permitiu-lhe fazer novos amigos e que este era sem dúvida o local certo para eles (Frederickson et al., 2004).

O objectivo de um estudo efectuado por Cohen, Forgan, Klingner, Schumm e Vaughn, (1998) foi o de compreender melhor os alunos quanto à percepção de preferências entre a inclusão no meio menos restritivo possível ou o ensino apenas fora da classe do ensino regular. Trinta e dois alunos, com e sem NEE que tinham participado nos dois modelos durante, pelo menos, dois anos, foram entrevistados individualmente (Cohen et al., 1998). As principais questões foram colocadas com a finalidade de considerar qual o modelo mais propício à aprendizagem académica, qual o modelo que possibilita maior benefícios sociais e qual a razão destas escolhas (Cohen et al., 1998). A escola onde foi realizado o estudo, tem implementado um modelo de inclusão provido dos serviços de educação especial necessários no meio menos restritivo possível (Cohen et al., 1998). Sendo assim, nesta escola funciona um modelo no qual os alunos são colocados nas classes regulares do seu nível de ensino, sendo acompanhadas pelo professor titular de turma e pelo professor de educação especial (Cohen et al., 1998). No entanto, quando os alunos com NEE demonstram que o modelo de inclusão não está a ser proveitoso do ponto de vista académico, são apoiados numa sala de recursos especial (Cohen et al., 1998).

De acordo com os resultados do estudo, a grande parte dos alunos considera o ensino fora da sala de aula preferível à inclusão (Cohen et al., 1998). No entanto, concordam que a aprendizagem foi elevada nas suas salas de aula inclusivas, e que a abundância de ajuda disponibilizada pelos professores e pelos seus pares, é sempre um apoio que lhes agrada (Cohen et al., 1998). De igual modo, os alunos com NEE assumem que têm mais trabalhos para fazer e mais complicados quando ficam na sala do ensino regular e encaram essa sala como mais difícil a nível académico (Cohen et al., 1998). Os alunos distinguem muito bem o que elegem quando abordados acerca dos benefícios académicos ou sociais de um ou de outro modelo (Cohen et al., 1998). Quando falam do ensino e aprendizagem, afirmam que preferem a sala de recursos (preferem ser retirados da sala do ensino regular), no entanto, quando falam de fazer amigos, assumem que é melhor a sala do ensino regular (Cohen et al., 1998). Um

pequeno grupo de alunos, pelo contrário, acredita que, quando colocados na sala de recurso, têm oportunidade de conhecerem alunos de outras turmas e que isso é bom (Cohen et al., 1998). A maior parte dos alunos com e sem NEE concordam que uma sala inclusiva é uma oportunidade estimulante de dar e receber ajuda, no entanto, um pequeno grupo de alunos sem NEE considera prejudicial para eles porque é complicado conseguirem concentrar-se com tanta actividade diferente dentro das suas salas regulares (Cohen et al., 1998). Dos entrevistados, alguns alunos com NEE consideram que a sala de recursos é muito melhor para eles, isto porque, não é tão frustrante, assim, o trabalho é mais fácil e o ambiente mais sossegado (Cohen et al. 1998).

Segundo Cook-Sather (2003) se, enquanto educadores e investigadores nos estamos a preocupar em ouvir os alunos e a assimilar as suas perspectivas, será com intenção de lhes dar uso efectuando mudanças na forma como pensamos e interagimos com esses alunos.

A realização destes estudos são importantes na medida em que a colocação de crianças com e sem NEE no mesmo contexto educacional, num ambiente integrado ou num escola inclusiva não é uma suficiente condição para o desenvolvimento de atitudes positivas em relação às crianças com NEE e de incentivo à aceitação social (McEvoy & Odom, 1996; Kluwin & Gonsler, 1994; Odom & Brown, 1993; Odom, Jenkins & Speltz, 1989, citados por Nikolarazi & Reybekiel, 2001). Em vez disso, as atitudes das crianças podem permanecer as mesmas ou até mesmo tornarem-se negativas em relação às crianças com NEE, sendo essencial ouvir essas crianças para poderem ser tomadas as medidas necessárias à alteração destes sentimentos (Gottlieb, 1980, citado por Nikolarazi & Reybekiel, 2001).

Bos e Vaughn (1987), citados por Cohen et al. (1998) debruçaram-se sobre a apreensão que as crianças com e sem NEE têm sobre as salas de recurso, mas não estudaram as suas percepções acerca das salas de aula das classes do ensino regular (Bos & Vaughn, 1987, citados por Cohen et al., 1998). Os resultados deste estudo indicaram que a maioria dos alunos optam pelas salas de recurso como primeira ou segunda escolha, com excepção das crianças do 1º ciclo que mostraram não gostar dessas salas (Bos et al., 1987, citados por Cohen et al., 1998). Em geral, os alunos com e sem NEE olham para as salas de recurso de forma positiva (Bos et al., 1987, citados por Cohen et al., 1998). De igual modo, Heinen e Jenkins (1989), citados por Cohen et al. (1998), realizaram um estudo no sentido de determinar as preferências das crianças do pré-escolar e 1º ciclo do ensino básico acerca dos serviços de educação especial. Entrevistaram crianças que recebiam serviços de educação especial dentro das salas de aula regulares e que por vezes, eram retiradas para salas de recurso (Heinen et al., 1989, citados por Cohen et al., 1998). Os resultados revelaram que os

alunos com e sem NEE preferem os programas que retiram as crianças para um apoio fora da sala de aula regular (Heinen et al., 1989, citados por Cohen et al., 1998).

Assim sendo, o ponto de vista dos alunos relativamente à inclusão tem que ser considerado mais um factor que possibilita a criação de um ambiente adequado às exigências de cada um (Cohen et al., 1998).

CAPÍTULO III - METODOLOGIA

Actualmente, assistimos, cada vez mais, à existência de ambientes inclusivos sendo importante conhecer e compreender como os alunos percebem essa realidade. Deste modo, decidi realizar este estudo pois penso que seja importante compreender as perspectivas dos alunos com e sem NEE uma vez que estes são o elemento principal quando falamos de inclusão. Entendendo como estes alunos olham para a inclusão, podemos implementar as mudanças que achamos necessárias para que eles sejam melhor sucedidos (Shah, 2007). Conhecer as suas perspectivas irá ajudar os professores e outros profissionais a criarem ambientes de aprendizagem para cada aluno, especialmente para os alunos com NEE, implementando medidas para que estes alunos sintam que pertencem à escola, tal como os seus pares (Shah, 2007).

Deste modo, o foco deste estudo centra-se nas perspectivas dos alunos com e sem NEE, que frequentam as escolas regulares, relativamente à filosofia da inclusão. Assim, a finalidade deste estudo naturalista é conhecer, compreender e explorar as perspectivas de alunos com idades compreendidas entre os nove e 13 anos com e sem NEE, sobre a temática da inclusão. O termo *perspectivas* é aqui entendido como a maneira de considerar, de apreciar, de encarar o tema em estudo por parte dos alunos com e sem NEE (Martins, 2006). Neste capítulo descrevo o conjunto de orientações metodológicas que segui na realização deste estudo. Para melhor compreensão deste capítulo, organizei-o pela sequência de acontecimentos desenrolados ao longo da investigação.

A INFLUÊNCIA DO PARADIGMA NATURALISTA

A realização deste estudo teve por base o paradigma naturalista. Guba (1978) e Guba e Lincoln (1981), citados por Martins (2006) defendem a investigação naturalista como uma abordagem de descoberta orientada que diminui a manipulação dos meios em estudo e que não antecipa os resultados que podem vir a ser retirados do estudo. Deste modo, posso dizer que o meu estudo é caracterizadamente naturalista pois, durante a realização do mesmo, não efectuei qualquer manipulação do facto em estudo, apenas me limitei a recolher a informação

necessária para o desenvolvimento do mesmo, sendo que foi através das entrevistas que procurei compreender e apreender as perspectivas dos alunos com e sem NEE (Patton, 2002, citado por Martins, 2006).

O paradigma naturalista, embora não exclua a utilização dos métodos quantitativos, elege os métodos qualitativos como forma de recolha, análise e interpretação dos dados (Guba & Lincoln, 1985, citados por Martins, 2006). Deste modo, a investigação qualitativa permite aos investigadores a recolha de informação com objectividade, clareza e precisão acerca das suas observações do mundo social, assim como acerca das experiências, opiniões, valores dos sujeitos que lhes interessam para as suas investigações. Sendo assim, por meio de um conjunto de técnicas de recolha de informação como a entrevista, o investigador pode fundir as suas observações com as observações efectuadas por outros (Flores, Gómez, & Jiménez, 1996).

A escolha da utilização dos métodos qualitativos no contexto do paradigma naturalista, prende-se com quatro razões fundamentais. Primeiro, porque estes se adaptam melhor às diferentes realidades que podem surgir durante a investigação. Segundo, porque os métodos qualitativos enunciam mais facilmente a essência da afinidade que se estabelece entre o investigador e o participante na investigação permitindo avaliar até que ponto o fenómeno está a ser descrito ou enviesado pelo investigador. A terceira razão depende-se com o facto de os métodos qualitativos serem classificados como mais sensíveis e permitirem uma adaptação mais adequada ao contexto. Por último, pode aferir-se que os métodos qualitativos ajustam-se melhor à propensão que a pessoa, enquanto instrumento de recolha de dados, possui para utilizar as suas qualidades humanas de ver, ouvir, ler, interpretar, entrevistar ou explorar testemunhos e arquivos (Lincoln & Guba, 1985, citados por Martins, 2006).

DESENHO DO ESTUDO

Para levar a cabo esta investigação, inicialmente tracei um plano, tendo consciência que o mesmo poderia sofrer alterações com o decorrer do estudo. As alterações deveram-se, essencialmente, ao carácter flexível do desenho da investigação, característica dos estudos qualitativos.

Participantes

Contactei pessoalmente a Directora do Agrupamento no sentido de pedir autorização para a aplicação das entrevistas aos alunos (Ver Anexo C). A Directora do Agrupamento mostrou-se prontamente agradada com a possibilidade dos seus alunos participarem no estudo. Seguidamente, falei com os professores de educação especial do Agrupamento no sentido de me ajudarem a seleccionar os alunos com NEE que poderiam participar e colaborar na investigação. Os professores indicaram-me os alunos com NEE que poderiam responder às minhas questões assim como alguns dos seus colegas sem NEE que, na sua opinião, poderiam colaborar de forma positiva e activa na obtenção de respostas úteis para a minha investigação. Por conseguinte, cedi a todos os alunos o pedido de autorização que deveriam devolver assinado pelos seus encarregados de educação (Ver Anexo D). Nesse pedido de autorização, estava um pequeno texto que explicava o objectivo do estudo e garantia a confidencialidade dos dados recolhidos. Nesse mesmo pedido de autorização especifiquei que as entrevistas iriam ser gravadas e que os dados obtidos seriam apenas discutidos entre mim e a minha orientadora. Todos os encarregados de educação devolveram o pedido assinado, autorizando a participação dos seus educandos na investigação. Seguidamente, agendei com os professores dos alunos (professores de educação especial e professores de turma) o melhor momento para proceder à aplicação das entrevistas, momento esse que não interferisse com o horário lectivo dos mesmos. Deste modo, combinei um horário com os professores e alunos e realizei as entrevistas aos alunos do 2º Ciclo do Ensino Básico no Gabinete de Apoios Educativos do Agrupamento e aos alunos do 1º Ciclo do Ensino Básico, nas escolas do 1º Ciclo frequentadas pelos mesmos. Tal como já foi dito, as entrevistas decorreram num ambiente calmo de modo a não haver qualquer tipo de interferências no seu decurso.

Como já indiquei anteriormente, o tema geral das minhas entrevistas baseou-se no intuito de sondar as perspectivas dos alunos com e sem NEE acerca da inclusão. Deste modo, selecionei treze crianças de um Agrupamento de Escolas do Distrito de Braga, Concelho de Vila Verde. Desse total de crianças sete não apresentam NEE e seis apresentam NEE usufruindo do apoio dos serviços da educação especial. As sete crianças sem NEE frequentam as mesmas turmas das crianças com NEE entrevistadas. As idades dos alunos estão compreendidas entre os nove e 13 anos de idade, sendo que do total de alunos, sete são raparigas e seis são rapazes. A escolaridade dos alunos está compreendida entre o 4º ano do 1º Ciclo do Ensino Básico e o 6º ano do 2º Ciclo do Ensino Básico. O único aluno que se

recusou a participar no estudo, foi o Simba, um aluno com Autismo que me transmitiu que não lhe apetecia responder às minhas perguntas, o que respeitei.

O grupo de alunos sem NEE é constituído por cinco raparigas e dois rapazes. A Minnie e a Clarabela têm 12 e 11 anos, respectivamente, e frequentam o 6º ano de escolaridade. A Sininho, a Wendy e o Horácio têm nove anos de idade e frequentam o 4º ano do 1º Ciclo do Ensino Básico. O Mickey e a Margarida têm 10 anos de idade e frequentam o 5º ano de escolaridade. Os alunos dos 5ºs e 6ºs anos frequentam a escola sede do Agrupamento onde foram realizadas as entrevistas e os alunos do 4º ano distribuem-se por duas escolas do 1º Ciclo deste mesmo Agrupamento. A escolha destes alunos para a aplicação das entrevistas processou-se de duas formas distintas: os alunos do 4º ano foram escolhidos por mim, visto se tratar de alunos com os quais contactei durante o ano lectivo, isto porque, prestava apoio da educação especial aos alunos com NEE inseridos nas suas turmas; por seu lado, os alunos do 2º Ciclo do Ensino Básico foram seleccionados a partir do aconselhamento de dois professores de educação especial que prestavam apoio aos alunos com NEE das suas turmas. Quanto à minha escolha, relativamente à Wendy e à Sininho seleccionei-as devido à proximidade física que assumem dentro da sala de aula em relação aos alunos com NEE. Relativamente ao Horácio, seleccionei-o devido a ser um aluno bastante perspicaz e participativo quando se trata de questões de índole social e de cultura geral. No que se refere à escolha dos alunos dos 5º e 6º anos de escolaridade, e de acordo com o que referiram os professores que me ajudaram a efectuar a selecção, são alunos com evidentes capacidades cognitivas e que poderiam, de certa forma, assumir uma atitude participativa, cooperante e relevante na recolha de informação no que concerne ao tema em causa.

Quanto ao conjunto de alunos com NEE escolhi-os por se tratar dos únicos alunos com NEE dentro da faixa etária pretendida para o estudo que frequentam o Agrupamento. Neste Agrupamento existem mais dois alunos com NEE dentro da faixa etária, ambos com Autismo, no entanto, um deles comunica apenas por sons sendo impossível aplicar-lhe a entrevista e o Simba indicou-me que não queria responder às minhas questões. Deste modo, este grupo é constituído por duas raparigas e quatro rapazes. A Alice e o Soneca têm 13 anos de idade e frequentam o 6º ano de escolaridade. O Zangado e o Dunga têm 12 anos de idade e frequentam o 5º ano. A Jasmine e o Feliz têm nove anos de idade e frequentam o 4º ano do 1º Ciclo do Ensino Básico. Os alunos dos 5ºs e 6ºs anos frequentam a escola sede do Agrupamento onde foram realizadas as entrevistas e os alunos do 4º ano distribuem-se por duas escolas do 1º Ciclo deste mesmo agrupamento.

Neste contexto, é importante referir quais as NEE dos alunos que os tornaram elegíveis para o apoio serviços da educação especial. Deste modo, O Zangado e o Dunga são alunos com dislexia; a Alice é uma aluna com deficiência intelectual ligeira; o Soneca é um aluno com hiperactividade e défice de atenção; o Feliz é um aluno com deficiência intelectual acentuada; e a Jasmine é uma aluna com paralisia cerebral, que apresenta diplegia espástica com predomínio à direita. No caso da Jasmine, é uma menina que tem vindo a ser apoiada desde bebé pela Associação de Paralisia Cerebral de Braga (APCB), onde tem contacto com crianças com paralisia cerebral de outras escolas.

Relativamente à proximidade dos alunos no que se refere ao tema Inclusão, posso dizer que todos eles tiveram contacto desde muito cedo com alunos com NEE, visto que estes frequentam as mesmas turmas desde início do seu percurso académico. Por outro lado, todos os alunos deste Agrupamento contactam com o tema muito proximamente desde há dois anos para cá, visto que, no mês de Abril é comemorado o Dia das Expressões. Neste dia, são desenvolvidas actividades organizadas pelo Departamento de Expressões (do qual faz parte a educação especial). Essas actividades funcionam como *Workshops* nos quais todos os alunos do Agrupamento participam. Neste ano lectivo, houve actividades de Danças Urbanas e *Hip Hop*, pintura de murais, sala de actividade física e desportiva, sala de expressão musical, salas de actividades manuais, um jogo de Boccia, uma actuação de um grupo de tocadores de bombos cujos elementos são crianças e adultos com Trissomia 21, entre outras actividades. O objectivo principal que nos levou a convidar crianças e adultos com deficiências para a participação neste dia passa pela sensibilização dos alunos do Agrupamento para a diferença, mostrando-lhe que, apesar das visíveis limitações, são indivíduos capacitados e que participam activamente nas actividades em que estão envolvidos. É de salientar o interesse dos alunos no que se refere ao jogo de Boccia que decorreu nesse dia, sendo que vários alunos se dirigiram aos jogadores com a maior das admirações e entusiasmo relativamente à actividade que se dedicaram a apresentar. Um outro momento marcante foi o jogo de futebol entre alguns alunos do Agrupamento e os tocadores de bombo (crianças e adultos com Trissomia 21). Foi um momento de partilha, de cooperação e de amizade que sensibilizou todos os que assistiam. Deste modo, posso dizer que os alunos sem NEE deste Agrupamento têm contactado regularmente com alunos com NEE, no entanto, à partida, podem não estar familiarizados com os termos e conceitos associados à Inclusão desses alunos nas suas classes regulares.

Seleccão dos participantes

De acordo com uma investigação naturalista, a seleccão dos participantes baseia-se em considerações informativas (Guba et al., 1985, Patton, 2002, citados por Martins, 2006). Segundo Guba et al. (1985), citados por Martins (2006), ao seleccionar os participantes de forma intencional, o investigador procura recolher o máximo de informação útil e rica sobre o assunto em questão. Este processo de seleccão arrasta consigo algumas características que lhe são particulares. Deste modo, neste estudo, a escolha dos participantes foi emergente, pois o número e o tipo dos participantes não foram especificados e definidos com antecedência (Guba et al., 1985, citados por Martins, 2006). Paralelamente, o conjunto dos participantes encontra-se em constante ajuste, isto porque, à medida que a investigação vai decorrendo, o investigador pode optar por certos participantes em função da relevância da sua participação. Por último, o critério de paragem de seleccão dos participantes é a redundância, isto porque, como o número de participantes é determinado pela informação que vai sendo recolhida, quando essa informação já não trás nada de novo tornando-se redundante, então impõe-se a paragem na seleccão dos participantes (Guba et al., 1985, citados por Martins, 2006).

Sendo assim, decidi terminar com a seleccão de mais participantes quando já tinham sido realizadas treze entrevistas, isto porque, a informação recolhida e a analisada começou a mostrar-se repetitiva, o que me levou à paragem na seleccão de mais participantes. É importante referir que, no caso dos alunos aos quais prestava apoio, não fui eu que efectuei as entrevistas devido a existirem nas mesmas questões relativas ao meu trabalho. Nesses casos, pedi a colaboração de uma colega de trabalho que realizou as entrevistas por mim.

A Figura 1 retrata o meu processo de seleccão dos participantes, recepção e análise da informação recolhida, sendo que, tal como já referi, o processo terminou quando a informação se tornou redundante.

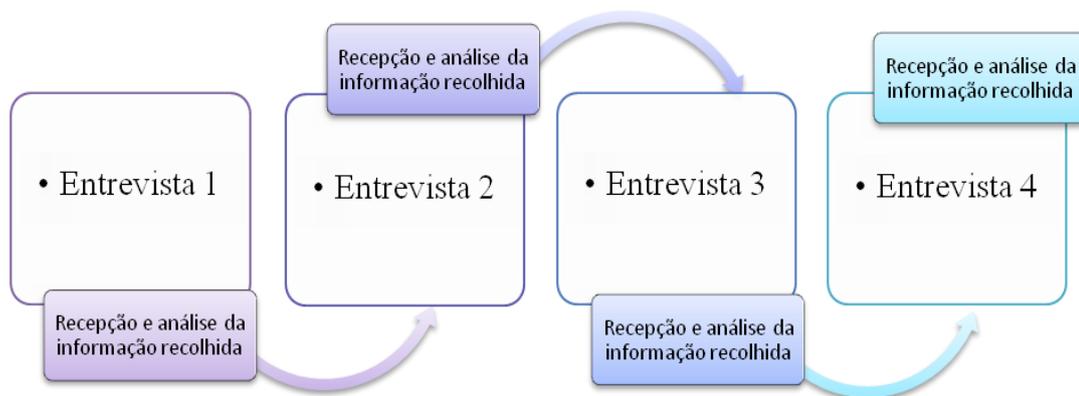


Figura 1 - Processo de selecção dos participantes.

Instrumento de recolha dos dados: a entrevista a crianças

Na pesquisa de base qualitativa, segundo o ponto de vista de alguns investigadores, a entrevista é um dos principais meios ao qual o investigador pode recorrer para realizar uma recolha de dados (Trivinos, 1987). A entrevista com crianças é uma técnica relativamente pouco explorada na literatura, visto se olhar para as crianças como pouco capazes de falar sobre as suas preferências, concepções ou avaliações (Beraldo, Carvalho, Coelho, & Pedrosa, 2004). No entanto, com um conhecimento sobre a criança cada vez mais aperfeiçoado, essa suposição tem sido questionada e tem vindo a ser explorado o uso da entrevista com crianças (Dunn, 1988, citado por Beraldo, et al., 2004). Por seu lado, Smith e Yates (1989), citados por Beraldo et al. (2004) propõem a entrevista como forma de obtenção de dados sobre fenómenos pouco susceptíveis de serem observados directamente, seja devido à baixa frequência da sua ocorrência, seja por serem afectados pela presença do observador, ou ainda com o objectivo de investigar percepções ou concepções das crianças acerca de um determinado assunto (Carvalho, Costabile, Hunter, & Smith, 1992; Carvalho, Costabile, Hunter, & Smith, 1990; Carvalho, Beraldo, Ortega & Santos, 1993, citados por Beraldo, et al., 2004). Na maior parte do Mundo Ocidental é hoje reconhecido que as crianças têm uma voz e que devem ser ouvidas surgindo, deste modo, um novo tipo de investigação que se centra nas crianças como actores em seu próprio direito (Scott, 1997, citado por Borgers, et al., 2000). Os investigadores começam a perceber que a melhor forma de obter informações

sobre as opiniões das crianças, atitudes, percepções e comportamentos é recolhendo-as directamente das crianças (Scott, 1997, citado por Borgers, Hox, & Leeuw, 2000).

Apesar do valor dos diferentes tipos de entrevista, durante este estudo foi privilegiada a entrevista semi-estruturada, isto porque, ao mesmo tempo que valoriza a presença do investigador, oferece todas as perspectivas possíveis para que o entrevistado alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias, enriquecendo toda a investigação (Trivinos, 1987). De um modo geral, entende-se por entrevista semi-estruturada, o instrumento que parte de investigações apoiadas em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa e que, posteriormente, oferecem um amplo campo de interrogações, fruto de novas hipóteses, que vão surgindo à medida que recebemos as respostas do entrevistado (Trivinos, 1987). A entrevista semi-estruturada caracteriza-se por não ser inteiramente aberta, no entanto, baseia-se em poucas questões estabelecidas num guião, quase sempre abertas (Kvale, 1996). Nem todas as perguntas elaboradas são utilizadas, contudo, durante a entrevista pode introduzir-se outras questões que surgem de acordo com o que acontece em relação às informações que se deseja obter (Kvale, 1996).

Segundo Máximo (2008) e Kvale (1996), a entrevista é uma das estratégias mais utilizadas na investigação educacional, sendo classificada como um acto de conversa intencional e orientada, que implica uma relação pessoal durante a qual existe um entrevistador e um entrevistado, sendo utilizada com a finalidade de se conhecer o ponto de vista do outro. Quase diariamente fazemos entrevistas sem nos termos apercebido disso, o processo é tão natural, que consiste numa conversa intencional, geralmente entre duas pessoas, com o objectivo de obter informações sobre um tema (Biklen & Bogdan, 1994).

O investigador coloca um conjunto de questões amplas, geralmente ao longo de uma só sessão, não ultrapassando, regra geral, mais de quarenta e cinco minutos (Kvale, 1996). No caso das entrevistas que realizei aos participantes no estudo, posso afirmar que tiveram uma duração entre os cinco e dez minutos.

A entrevista semi-estruturada é caracterizadamente controlada, dado que tem como ponto de partida um guião mais estruturado, no qual estão planificados um conjunto de tópicos previamente definidos pelo entrevistador (Kvale, 1996). A ordem de colocação das perguntas é flexível, possibilitando o imprevisto na pergunta, isto é, uma alteração no momento decorrente do inesperado da resposta (Kvale, 1996). Posso dizer que na aplicação das entrevistas obedeci à ordem de colocação das perguntas planificadas no guião, no entanto, senti necessidade de colocar questões que não estavam definidas no guião, mas que no entanto, achei que poderiam esclarecer e enriquecer o assunto que estava a ser abordado.

Durante a aplicação das entrevistas, tive o cuidado de estimular uma conversação natural, em linguagem adequada e acessível, sendo que coloquei perguntas curtas e de simples compreensão (Kvale, 1996).

Segundo Kvale (1996), qualquer entrevista que proceda de uma investigação tem necessariamente que passar por distintas fases. Deste modo, o ponto de partida de qualquer entrevista é a escolha do tema (Kvale, 1996). Neste sentido, o tema é formulado através do propósito da investigação e descreve de um modo conciso o assunto que irá ser investigado antes de a entrevista ser realizada (Kvale, 1996).

As questões chave para a planificação de uma entrevista passam pelas perguntas “O quê?”, “Como?” e “Porquê?”. Sendo assim, quando desenhamos o guião de uma entrevista, é necessário saber o conteúdo e o propósito do estudo, no sentido de serem tomadas decisões reflexivas acerca da forma como procederemos à realização da entrevista e à colocação das perguntas que nos interessam para o estudo (Kvale, 1996).

De acordo com estes pressupostos, e respondendo à pergunta “O quê?”, o tema sobre o qual decidi fazer a entrevista semi-estruturada refere-se às perspectivas dos alunos com e sem NEE acerca da Inclusão. Passando à segunda pergunta “Porquê?”, posso dizer que para a escolha do tema baseei-me no facto de hoje em dia as escolas e as salas de aula serem cada vez mais inclusivas o que me leva a acreditar que seja essencial conhecer e compreender como os alunos com e sem NEE olham para esse ambiente. Para responder à última pergunta “Como?”, passarei a um novo tópico onde será explicitado todo o processo inerente à planificação da entrevista, realização do guião da entrevista e aplicação da entrevista.

Elaboração do guião da entrevista

Um guião de uma entrevista indica os tópicos e a sua sequência na entrevista, sendo que na entrevista semi-estruturada, o guião terá que conter um traçado de tópicos que serão abordados através de perguntas sugestivas (Kvale, 1996). O guião pode abranger apenas algumas ideias gerais que serão cobertas ao longo da entrevista, ou pode ter a sequência detalhada das perguntas cuidadosamente fraseadas. Esta diversidade de guião será determinada pelo entrevistador e escolhido conforme a sua vontade (Kvale, 1996).

Resumidamente, pode afirmar-se que a realização do guião de uma entrevista tem como função principal conduzir a entrevista para os objectivos pretendidos, assim como,

auxiliar o entrevistador a organizar-se antes e durante a entrevista (Kvale, 1996). As fases são descritas seguidamente.

1ª Fase – Elaboração do Plano da Entrevista

Decidi dividir o tema em cinco blocos (Bloco A, B, C, D, E e F) a partir dos quais formulei os objectivos da minha entrevista aos alunos sem NEE (Ver Anexo A) e aos alunos com NEE (Ver Anexo B). O bloco A (Legitimação da entrevista) refere-se à validação da entrevista, isto é, planifico simplesmente a minha abordagem aos entrevistados e a intenção em informá-los dos objectivos que pretendo alcançar através da entrevista. No mesmo ponto, efectuo uma breve explicação do conteúdo e do propósito da entrevista. Deste modo, formulei quatro tópicos a partir dos quais me guiei no início da minha entrevista, sendo eles:

- a) Tópico 1 – Informar o entrevistado sobre os objectivos da entrevista e esclarecimento da mesma;
- b) Tópico 2 – Criar um ambiente de empatia com o aluno sublinhando a relevância da sua participação;
- c) Tópico 3 – Garantir a confidencialidade dos dados recebidos ao longo da entrevista;
- d) Tópico 4 – Informar os alunos acerca da autorização dos seus encarregados de educação para a realização da entrevista.

Relativamente ao bloco B (Alunos) decidi planificá-lo de forma a recolher informação relativa ao nome, idade e nível de ensino dos entrevistados, sendo o seu objectivo:

- e) Tópico 5 - Recolher alguma informação sobre a identificação do entrevistado;

De seguida, criei um bloco C, sendo que a partir deste bloco, existem algumas diferenças entre a entrevista aos alunos com NEE e a entrevista aos alunos sem NEE. Deste modo, passarei a discriminar os tópicos separadamente.

Sendo assim, na entrevista aos alunos sem NEE, no Bloco C (As suas preferências) estabeleci os seguintes tópicos:

- f) Tópico 6 – Descobrir se o aluno gosta da escola;
- g) Tópico 7 – Saber do que o aluno gosta mais na escola;
- h) Tópico 8 – Obter informação sobre o dia-a-dia do aluno na escola;
- i) Tópico 9 – Colher a opinião que o aluno tem sobre si próprio e sobre os seus colegas;
- j) Tópico 10 – Obter informação sobre o aluno com mais dificuldades na turma.

Relativamente à entrevista aos alunos com NEE, no mesmo bloco (Bloco C) introduzi os seguintes tópicos:

- k) Tópico 6 – Descobrir se o aluno gosta da escola;
- l) Tópico 7 – Saber do que o aluno gosta mais na escola;
- m) Tópico 8 – Obter informação sobre o dia-a-dia do aluno na escola;
- n) Tópico 9 – Receber informação sobre as preferências do aluno relativamente ao apoio que lhe é proporcionado;
- o) Tópico 10 – Colher a opinião do aluno sobre si próprio e sobre os seus colegas;
- p) Tópico 11 – Obter informação sobre os sentimentos do aluno relativamente às suas dificuldades.

De forma a recolher informação acerca da percepção dos alunos sobre a inclusão e termos que lhe estão associados, criei o Bloco D (Inclusão e NEE). Deste modo, para as entrevistas aos alunos sem NEE delineei os seguintes tópicos:

- q) Tópico 11 – Auferir acerca do conhecimento do aluno relativamente à inclusão e ao termo NEE;
- r) Tópico 12 – Saber a opinião do aluno acerca do facto, de por vezes, ter duas professoras na sala de aula;
- s) Tópico 13 – Auferir sobre o que o aluno pensa acerca da professora de educação especial.

Relativamente às entrevistas aos alunos com NEE defini os seguintes tópicos:

- t) Tópico 12 – Auferir acerca do conhecimento do aluno relativamente à inclusão e ao termo NEE.
- u) Tópico 13 – Saber que tipo de actividades o aluno realiza com o professor de educação especial e com o professor de turma.

Por conseguinte, elaborei um bloco E (Os benefícios da filosofia da inclusão) no sentido de recolher informação sobre as preferências dos alunos e a entreatajuda existente na sala de aula. Com esse objectivo, planifiquei os seguintes tópicos no que se refere às entrevistas aos alunos com e sem NEE:

- v) Tópico 14 – Recolher informação sobre as preferências do aluno relativamente aos seus professores;
- w) Tópico 15 – Obter informação sobre a entreatajuda desenvolvida na sala de aula.

Por último, introduzi o Bloco F (A amizade entre alunos com e sem NEE) no sentido de apurar os relacionamentos interpessoais existentes entre os alunos com e sem NEE, quer na

sala de aula, quer no recreio, assim como, fora da escola. Neste sentido, elaborei o seguinte tópico para ambas as entrevistas:

x) Tópico 16 – Colher informação sobre o posicionamento do aluno na sala de aula; as amizades; as brincadeiras; e o relacionamento do aluno com os colegas fora da escola.

2ª Fase - Pré Teste

Tal como já referi, o guião da entrevista é um instrumento para a recolha de dados e serve de base à realização de uma entrevista propriamente dita (Kvale, 1996). O guião é constituído por um conjunto de questões, ordenadas ou não (Kvale, 1996). Essas questões podem ser abertas (de resposta livre), fechadas (resposta positiva ou negativa) e respostas semi-abertas (parte da resposta fixa e outra parte aberta) (Foddy, 1996). No entanto, e como forma de submeter o guião a uma apreciação externa, deve realizar-se sempre uma entrevista piloto antes de a entrevista final ser submetida ao entrevistado alvo do nosso estudo. Deste modo, deve proceder-se a um pré-teste da entrevista seguindo-se um reajustamento do guião, se assim acharmos necessário (Foddy, 1996).

No que concerne ao meu estudo, optei por fazer a entrevista piloto a uma criança próxima familiarmente. Como tal, utilizei o meu guião à criança, num ambiente descontraído, e o resultado foi bastante proveitoso. A criança respondeu a todas as minhas questões de forma clara, sem mostrar qualquer indícios de hesitação, e como *feedback*, indicou-me que entendeu todas as minhas perguntas e todos os tópicos os quais me dispunha a investigar. Deste modo, redigi os guiões finais, de acordo com o planificado para a entrevista piloto (Ver Anexo A e B).

3ª Fase - Realização da Entrevista

Nesta fase, passei à aplicação da entrevista nas escolas frequentadas pelos alunos.

Relação Entrevistador/Entrevistado

No desenvolvimento da entrevista propriamente dita, há que ter em conta que o entrevistado é um ser humano e, como tal, dá sentido e significado à realidade que o rodeia (Flores, Gómez, & Jiménez, 1996). Deste modo, a entrevista processa-se como uma

interacção social, na qual uma das pessoas explica o seu ponto de vista relativamente a um problema, e a outra vai tentar compreender essa mesma explicação (Flores, et al., 1996).

A entrevista requer para o seu desenvolvimento uma relação especial entre entrevistador/entrevistado (Flores, et al., 1996). Essa relação é tão importante que chega a condicionar a qualidade da própria entrevista (Flores, et al., 1996). Deste modo, se fosse possível resumir num único conceito essa relação, podia-se designá-la de confiança (Flores, Gómez, & Jiménez, 1996). Os primeiros momentos de uma entrevista, são caracterizados por uma desconfiança mútua entre entrevistador/entrevistado, isto porque, um não sabe muito bem como o outro vai reagir ou interpretar o que dizemos, como vai perceber os nossos gestos (Flores, et al., 1996). Nestes momentos iniciais, a estratégia que melhor pode favorecer o começo de uma relação de confiança refere-se à tentativa de manter o entrevistado sempre a falar (Flores, et al., 1996). É importante que este perceba que está a ser ouvido com atenção e que o que está a dizer é importante e interessante para a nossa entrevista (Flores, et al., 1996).

Tendo como base estas estratégias, comecei a minha abordagem aos entrevistados de forma informal, iniciando uma mera conversa, acerca da escola e dos resultados académicos que cada um tinha vindo a obter. Desta forma, notou-se que quer os alunos, quer eu mesma, nos sentimos mais confiantes relativamente à situação que se seguiria.

Situação de Entrevista

Superados os primeiros momentos de desconfiança, uma entrevista deve realizar-se num clima que respeite a interacção natural dos intervenientes. Em qualquer conversa, todos temos a tendência de falar sobre nós próprios e essa tendência não deve ser rejeitada. Deve deixar-se o entrevistado falar livremente, de forma a criar um clima de aproximação (Flores, et al., 1996). Existem alguns elementos que podem favorecer a criação desse clima de confiança e naturalidade:

a) Não devemos emitir juízos de valor sobre a pessoa que está a ser entrevistada. Trata-se apenas de ouvirmos a outra pessoa sem fazer juízos negativos. Se não estamos de acordo com certas ideias, não devemos denunciar qualquer sinal disso;

b) Permitir que a pessoa fale. O entrevistado deve ter espaço e tempo suficiente para contar o que quiser sobre o tema;

c) Prestar atenção. O entrevistado deve aperceber-se que estamos a seguir e a compreender as suas ideias.

d) Ser sensível. Trata-se de seguir emocionalmente o discurso do entrevistado, implicando-nos afectivamente no discurso que está a ser proferido (Flores, Gómez, & Jiménez, 1996).

Tendo por base estas estratégias, tentei durante toda a entrevista evidenciar uma atitude de compreensão e aceitação do que estava a ser dito. Desse modo, deixei os entrevistados falar livremente, sem lhe impor um limite de tempo e espaço para cada resposta. No mesmo sentido, tentei desenvolver a entrevista como se de uma conversa se tratasse, no entanto, não pronunciei qualquer juízo de valor sobre o que os alunos iam dizendo. Assumi uma postura de atenção, acenando ligeiramente com a cabeça, transmitindo uma atitude de aceitação relativamente ao que estava a ser proferido, comprovando que estava atenta e interessada em cada resposta ou ideia emitida. Por parte dos entrevistados, denotei um crescente entusiasmo em responder às minhas questões, comprovando desse modo, uma crescente confiança e naturalidade na nossa entrevista.

Local e Recursos

As entrevistas foram realizadas nas salas de aula de alguns alunos durante o intervalo lectivo ou no Gabinete de Apoios Educativos do Agrupamento. Foi marcada antecipadamente, no horário proposto pelos Directores de Turma dos alunos e professores Titulares de Turma. Como instrumento de apoio foi utilizado um gravador de áudio (previamente explicado e autorizado da parte dos alunos).

A entrevista foi realizada num ambiente tranquilo, livre de interrupções para evitar ruídos que pudessem perturbar a gravação e a própria entrevista, no entanto, preocupei, no decurso do processo, ir efectuando algumas notas no guião, de forma a transcrever futuramente a entrevista fidedignamente.

Critérios de validação da entrevista

Assumir uma postura imparcial, através da qual não proferi qualquer tipo de opinião acerca do que estava a ser dito, não procurando respostas que apoiassem o meu ponto de vista relativamente aos tópicos, tentando deixar à-vontade os alunos para qualquer tipo de resposta que tivessem intenção de revelar. Em relação aos entrevistados, e visto que se tratava de crianças, procurei aplicar questões simples e claros que possibilitassem a sua compreensão.

Considero que as suas respostas foram ricas e relevantes para o tema em estudo, mas por vezes um pouco confusas, visto que os alunos, em alguns casos, não conseguiam chegar a uma opinião consistente.

Transcrição

Segundo Máximo (2008), a transcrição da entrevista é um processo de transformação do discurso no modo oral para o modo escrito. Deste modo, é certo que as entrevistas vão ficar mais pobres no sentido da descontextualização social, espacial e temporal que envolvem as palavras proferidas, as pausas, o atropelo de pensamentos ou o próprio envolvimento emocional. Os gestos, as hesitações e a entoação são perdidos. O texto perde, sem dúvida, muito do significado original. Uma forma de circundar estas perdas faz-se através da transcrição imediata feita pelo próprio entrevistador (Máximo, 2008). No entanto, podem acrescentar-se determinados apontamentos não verbais na transcrição que realçam a compreensão do significado da entrevista (Máximo, 2008).

No caso das entrevistas que realizei para este estudo, tive o cuidado de fazer a transcrição imediatamente a seguir à realização da mesma. Deste modo, tinha ainda fresca a minha memória relativamente ao que tinha sido dito e como tinha sido dito. No entanto, para melhor credibilizar a entrevista optei por acrescentar alguns códigos não verbais de modo a especificar o sentido e a veracidade do que tinha sido enunciado pelos entrevistados.

Análise e redução dos dados

No paradigma naturalista o investigador deve examinar os dados de forma indutiva, isto porque permite uma identificação das múltiplas realidades encontradas nos dados recolhidos sendo que este tipo de análise torna a interacção investigador-participante explícita e reconhecida, possibilitando uma descrição total do contexto (Erlandson et al., 1993; Guba et al, 1985; Patton, 2002, citados por Martins, 2006). Contudo, ao longo deste estudo a análise dedutiva também foi utilizada como forma de complementar a análise indutiva (Martins, 2006). Como técnica de tratamento da informação recolhida pelas entrevistas foi utilizada a análise de conteúdo (Bardin, 1977, Vala, 1986, citados por Martins, 2006).

A recolha de dados, por si só, não é suficiente para entender as conclusões de um estudo. Os dados recolhidos são material bruto sobre o qual o investigador deve trabalhar de forma a esmiuçar as informações de um modo congruente e expressivo. Deste modo, a análise dos dados consiste na manipulação, ponderação e confirmações que se realizam sobre os dados com a finalidade de sugar um sentido relevante para a investigação (Flores, et al., 1996). Neste sentido, não existem receitas estabelecidas, sendo da responsabilidade do investigador seguir as suas próprias orientações de trabalho (Flores, et al., 1996).

Neste estudo, foi necessário recorrer à categorização de forma a proceder à análise dos dados, sendo que recorri à pormenorização das categorias. Esta categorização torna possível classificar conceptualmente as unidades que se referem a um mesmo tópico, podendo reportar-se a situações e contextos, actividades e acontecimentos, conexões entre as pessoas, comportamentos, opiniões, sentimentos, perspectivas sobre um assunto, métodos, estratégias e processos (Flores, Gómez, & Jiménez, 1996).

Nesta investigação, a categorização foi elaborada de forma a facilitar a compreensão dos assuntos que considere mais relevantes. À medida que ia realizando as entrevistas e analisando a informação recolhida, fui reajustando essas mesmas categorias. Criei as categorias e seleccionei nas entrevistas as partes que deveria introduzir em cada uma delas. Ao longo do processo de análise das entrevistas, deparei-me com situações em que uma mesma informação pertencia a mais que uma categoria e outras informações que não se adequavam a nenhuma categoria, visto não ser relevante para o estudo.

PROCEDIMENTOS DE APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

Nesta investigação, e tendo por base os princípios do paradigma naturalista, os resultados do estudo são apresentados em forma de dois estudos de caso (Erlandson et al., 1993; Guba et al, 1985; Patton, 2002, citados por Martins, 2006). Tal como refere Borg e Gall (1983), citados por Martins (2006), o estudo de caso resume-se a um estudo pormenorizado que um investigador faz a um indivíduo, grupo ou a um fenómeno. No caso da minha investigação, o estudo de caso baseia-se na análise pormenorizada das perspectivas de dois grupos distintos de alunos: alunos com NEE e alunos sem NEE. Assim, procurei compreender e valorizar aquilo que cada grupo de participantes queria transmitir.

Deste modo, após a recolha, transcrição das entrevistas, redução e análise dos dados recolhidos nas mesmas, escrevi dois estudos de caso de grupo. Nesses estudos de caso, descrevi e expus as perspectivas enunciadas pelos participantes da investigação relativas ao tema em estudo. Deste modo, e tal como já referi, apresento essas perspectivas por categorias de análise, onde narro as opiniões, perspectivas, percepções dos entrevistados. Posteriormente, apresento o cruzamento dos resultados obtidos em cada um dos estudos de caso como forma de examinar as semelhanças e discrepâncias entre os dois grupos de participantes.

A Figura 2 ilustra o processo que segui para a apresentação dos meus resultados.

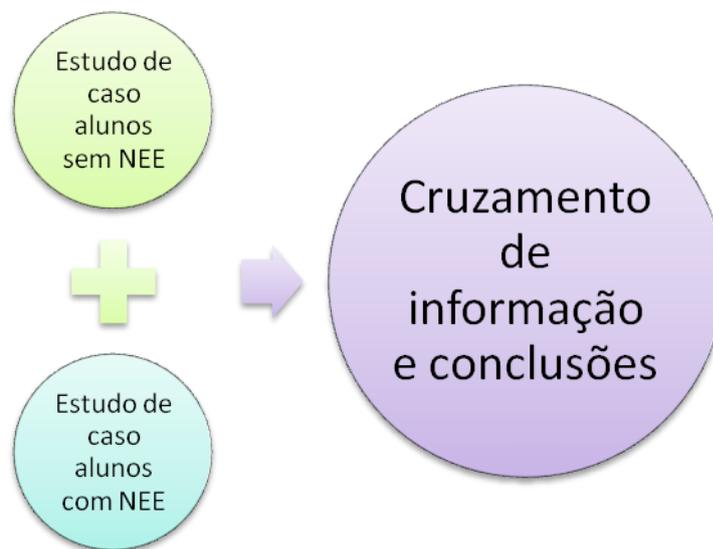


Figura 2– Cruzamento de informação.

Nesta etapa de cruzamento de dados, tive por finalidade compreender as diferenças e semelhanças entre os dois grupos de alunos, no que respeita às categorias definidas.

PROCEDIMENTO DE APRESENTAÇÃO DAS CONCLUSÕES E DAS RECOMENDAÇÕES

No final do estudo, e após a revisão de diversa literatura e dos resultados obtidos no estudo, apresento as conclusões e recomendações. Como vários investigadores defendem, todos os temas precisam de ser investigados, daí que muitas investigações terminam com uma possível proposta de investigação futura (Bogdan & Biklen, 1994), logo faço um conjunto de recomendações.

CONFIDENCIALIDADE

De acordo com a literatura, o método naturalista é considerado excessivamente intrusivo na medida em que leva o investigador a entrar na vida dos participantes, com os quais partilha sentimentos, experiências e perspectivas (Merriam, 1998; Patton, 2002, citados por Martins, 2006). Deste modo, foi essencial que os participantes tivessem a perfeita noção que a sua participação era voluntária e que podiam abandoná-la em qualquer momento (Kvale, 1996; Seidman, 1998, citados por Martins, 2006). Os participantes (e os pais dos participantes, por estes serem menores de idade) foram esclarecidos acerca da finalidade da informação recolhida, do modo como essa informação seria analisada e de que forma a confidencialidade seria mantida (Patton, 2002; Seidman, 1998, citados por Martins, 2006). O seu anonimato será mantido através da utilização de pseudónimos (Patton, 2002, citado por Martins, 2006). Neste caso, escolhi o nome de figuras dos desenhos animados para a substituição do nome dos alunos. Penso que foi extremamente importante que os alunos tivessem a noção que não estavam a ser avaliados, que percebessem que se tratava de uma investigação e que apenas necessitava da sua opinião acerca de determinados assuntos para proceder à realização de um estudo que estava a desenvolver na Universidade onde estudava.

CRITÉRIOS DE CONFIANÇA

O investigador deve comprovar o valor de verdade e proporcionar toda a informação imprescindível para que os interessados possam aplicar os resultados ou julgar a consistência dos procedimentos seguidos na investigação, assim como, a neutralidade das suas deliberações (Erlandson et al., 1993, citados por Martins, 2006). Deste modo, investigadores como Lincoln e Guba (1985), citados por Martins (2006), consideram que a melhor forma de

controlar a confiança e a qualidade do estudo é a partir de técnicas que possibilitem certificar a credibilidade, a transferibilidade, a dependabilidade e a confirmabilidade. Sendo que este é um dos aspectos em que o método naturalista acarreta mais críticas (Lincoln & Guba, 1985, citados por Martins, 2008), penso que seja fundamental cumprir minuciosamente estes parâmetros de forma a tornar o estudo credível e verdadeiro. Deste modo, passo a descrever as técnicas que utilizei para garantir estes princípios de confiança.

Métodos para assegurar a credibilidade

Para Lincoln e Guba (1985), citados por Martins (2006), as técnicas que fundamentam a credibilidade na investigação qualitativa são: o trabalho de campo prolongado, a observação persistente, a triangulação, as sessões de resumo (*peer debriefing*) e validação junto dos participantes (*member checking*). Uma das técnicas que recorri no meu estudo para assegurar a credibilidade foi as sessões de resumo, desenvolvendo-as através da análise dos dados das entrevistas de cada criança e retirando dessa informação a que achava ser mais pertinente. Esta reflexão permitiu-me sintetizar e interpretar os dados recolhidos da melhor forma.

Métodos para assegurar a transferibilidade

Como estratégias para assegurar a transferibilidade procede-se à descrição detalhada (Lincoln & Guba, 1985, citados por Martins, 2006). Uma das características da investigação qualitativa é o facto de o investigador não ter por objectivo a replicação do estudo para outras situações (Bogdan & Biklen, 1994). Pelo contrário, o investigador tenta explicar detalhadamente todas as particularidades da investigação para que algum interessado possa fazer a sua transferibilidade (Bogdan & Biklen, 1994). Neste sentido, ao proceder à descrição detalhada do contexto em causa, permito que outros investigadores possam realizar a transferibilidade para outro contexto. Para assegurar essa transferibilidade tentei realizar uma descrição pormenorizada do estudo no sentido de permitir uma melhor compreensão e apreensão do mesmo.

Métodos para assegurar a confirmabilidade e a dependabilidade

Uma das formas de assegurar a confirmabilidade e a dependabilidade é através da elaboração de um diário reflexivo (Erlandson et al., 1993; Lincoln & Guba, 1985, citados por Martins, 2006). O diário reflexivo funciona como documento sem estrutura própria (utilizei um caderno de linhas) onde fui escrevendo pormenores relativos ao estudo. Funcionou como um registo de horários, locais, datas, observações das atitudes e comportamentos dos participantes ao longo da entrevistas e anotação de códigos não verbais mostrados pelos alunos durante as entrevistas. Neste diário fiz algumas anotações sobre a necessidade a reajustar alguma situação que poderia ser melhorada.

Neste capítulo descrevi o modo como o paradigma naturalista influenciou a realização do estudo, descrevendo a forma como recolhi e analisei os dados, e como apresentei os dados e efectuei as conclusões. Descrevi ainda os critérios de confiança e de confidencialidade.

CAPÍTULO IV - APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

Neste capítulo passo à apresentação de cada um dos estudos de caso que realizei e ao cruzamento da informação recolhida através dos dois estudos de caso. Faço-o de uma forma descritiva e pormenorizada, recorrendo, por vezes, a expressões pronunciadas pelos alunos, de forma a ajudar a compreender as perspectivas dos alunos com e sem NEE acerca da inclusão. Deste modo, descrevo as perspectivas dos alunos sob a forma de estudos de caso de grupo, organizados por categorias comuns aos dois grupos de alunos, de forma a guiar-me na busca de conclusões que possibilitem a compreensão das realidades, atitudes, sentimentos, opiniões dos alunos entrevistados. Nesta fase do estudo, torna-se essencial que se realize o cruzamento das perspectivas dos participantes, identificando os pontos em comum e as diferenças mais expressivas. Para uma melhor compreensão dos resultados, faço o cruzamento das perspectivas dos alunos de acordo com as categorias escolhidas.

Tal como já referi anteriormente, como forma de manter o anonimato dos alunos, atribui a cada um o nome de um desenho animado.

PERSPECTIVAS DOS ALUNOS SEM NEE

Os alunos: Minnie, Clarabela, Mickey, Margarida, Horácio, Wendy, Sininho

Na generalidade, todos os alunos entrevistados afirmaram gostar da escola sem qualquer hesitação. Responderam afirmativamente à questão de forma espontânea e clara. Quando questionado acerca das suas preferências relativamente às actividades desenvolvidas na escola, assisti a alguma diversidade em termos de contexto. Por isso, optei por organizar essa informação na Tabela 3.

Tabela 3: Actividades preferidas pelas crianças

Actividades	Rapariças	Rapazes	Somatório
Matemática	3	1	4
Brincar	3	0	3
Aprender	2	1	3

Educação Física	1	0	1
Estudar	1	1	2
Biblioteca	1	0	1
Ler	1	0	1

Através da observação dos resultados expostos na Tabela 3 podemos distinguir que, de entre as actividades expostas, a que possui mais adeptos é a Matemática, no entanto, há uma multiplicidade de situações nas quais os alunos gostam de participar e de estar envolvidos.

Quando questionados relativamente ao seu quotidiano na escola, todos têm um percurso semelhante. Na generalidade, vêm para a escola nos transportes públicos disponibilizados pela autarquia, visto se tratar de alunos que vivem num meio habitacional disperso por uma área extensa. Da totalidade dos entrevistados, apenas a Wendy e a Sininho indicam que se deslocam para a escola a pé, visto morarem nas imediações da mesma. Sendo assim, vêm para a escola de manhã, almoçam na cantina da escola sede do Agrupamento e passam o resto do dia na escola. Uma das alunas, a Sininho, devido ao seu estabelecimento de ensino se localizar um pouco afastado da escola sede do Agrupamento, almoça na cantina do Lar de Idosos da Freguesia, junto à escola do 1º Ciclo que frequenta (assim como os seus restantes colegas de escola). Relativamente aos alunos do 2º Ciclo do Ensino Básico, quando não têm componente lectiva no período da tarde, deslocam-se para casa no final do almoço, enquanto os alunos do 1º Ciclo, devido a terem componente lectiva e actividades extracurriculares até às 17h30, apenas se deslocam para casa após essa hora.

Perspectivas dos alunos sem NEE quanto ao seu desempenho académico e dos seus colegas.

No relato que os alunos produziram acerca da percepção que têm quanto ao próprio desempenho académico, todos afirmaram ser bons alunos com excepção da Sininho que declarou ser uma aluna “mais ou menos” (S3, ¶23). Quando interrogados acerca do desempenho académico dos seus colegas de turma a grande maioria afirmou que “alguns” são bons alunos e indicaram quais os melhores alunos e quais os que têm mais dificuldades. Nesta análise, será importante tirar conclusões relativas às respostas dos alunos quanto aos colegas enunciados com mais dificuldades, para podermos verificar se os alunos

entrevistados têm a percepção das dificuldades sentidas pelos seus pares com NEE que frequentam as suas turmas. Deste modo, passo a expor os resultados obtidos na Tabela 4.

Tabela 4 – Alunos com dificuldades de aprendizagem

Alunos	Número de alunos enunciados com mais dificuldades	
	Alunos sem NEE	Alunos com NEE
Minnie	3	0
Clarabela	1	1
Sininho	3	1
Mickey	1	0
Wendy	1	1
Horácio	0	1
Margarida	1	0

Como podemos verificar, três dos alunos entrevistados (Minnie, Mickey e Margarida) não apontam os seus colegas com NEE como sendo do grupo de alunos com mais dificuldades. Os alunos que expõem esta opinião são todos alunos do 2º Ciclo. Apenas a Clarabela do 2º Ciclo afirma que um dos alunos com mais dificuldades da sua turma é o aluno com NEE. Analisando a opinião dos alunos do 1º Ciclo podemos verificar que todos englobam os colegas com NEE como pertencentes ao grupo de alunos com mais dificuldades. Uma observação curiosa foi o facto de a aluna Wendy mencionar que o seu colega com NEE tem dificuldades mas “tem apoio” (S5, ¶29) referindo-se ao apoio que lhe é prestado por uma professora de educação especial. O aluno Horácio foi bastante esclarecedor e directo quando questionado referindo apenas o seu colega com NEE como sendo o aluno com mais dificuldades da turma. No global, verifica-se uma discordância nas percepções dos alunos acerca dos seus colegas com NEE sendo que três alunos nem sequer fazem alusão a estes como sendo do grupo com mais dificuldades, enquanto os restantes englobam-nos nesse grupo, mas no entanto, uma aluna tenta amenizar a situação dizendo que o seu colega com NEE tem apoio.

Perspectivas quanto à filosofia inclusiva e às necessidades educativas especiais

Os alunos foram questionados no sentido de aferirmos as suas perspectivas acerca da inclusão de alunos com NEE nas escolas regulares, assim como a sua opinião relativamente

ao apoio que é prestado aos alunos com NEE, aos termos e conceitos inerentes à Inclusão e a sua postura quanto às relações interpessoais que desenvolvem com os seus pares (alunos com e sem NEE).

Neste momento é importante referir que no Agrupamento onde foi realizado o estudo, o apoio prestado pelos serviços da educação especial desenvolve-se de duas formas distintas: quando se trata do apoio prestado aos alunos do 1º Ciclo, esse apoio é ministrado dentro da sala de aula regular, através da intervenção directa de uma professora de educação especial que acompanha o aluno no decorrer da aula, através de estratégias diferenciadas que se adequem às limitações e capacidades do aluno em causa. Existe também um trabalho cooperativo entre professor de turma e professora de educação especial que planificam e definem as melhores estratégias para o aluno de forma a ser desenvolvido um trabalho continuado mesmo quando a professora de educação especial não está presente na sala de aula. Quanto ao apoio prestado aos alunos do 2º e 3º Ciclo, este é desenvolvido de um outro modo. Os alunos são retirados das salas de aula e o apoio é-lhes prestado no Gabinete de Apoios Educativos, onde são desenvolvidas actividades que permitam trabalhar as competências específicas, nomeadamente, concentração, atenção, leitura/escrita. Os alunos são igualmente apoiados na organização do estudo e orientados com estratégias que lhes possibilitem ultrapassar algumas das suas dificuldades. Similarmente é realizado um trabalho de cooperação entre os professores das várias disciplinas e o professor de educação especial de forma a serem planificadas as melhores estratégias a aplicar na sala de aula pelos professores das diversas disciplinas.

Deste modo, será adequado realizar uma análise separadamente no que concerne aos alunos do 1º Ciclo e do 2º Ciclo. Numa primeira abordagem, os alunos do 1º Ciclo foram questionados acerca da existência, por vezes, de dois professores na sala de aula (professor titular e professora de educação especial), sendo-lhe colocada a questão do porquê dessa situação. O Horácio referiu que “uma é para nos ensinar a nós, que é a professora titular, e a outra para apoiar os que têm mais dificuldades” (S6, ¶28). A aluna Wendy indicou que “uma é professora de apoio e a outra é de turma” (S5, ¶32), enquanto a aluna Sininho mencionou que “é para dar mais apoio” (S3, ¶32). Neste sentido, todos os alunos detêm a percepção que a professora de educação especial proporciona um apoio a colegas da turma. No seguimento destas respostas foi perguntado aos alunos o que faz de diferente a professora de educação especial, ao que todos responderam que apoia os alunos com NEE das suas turmas (não se referiram aos alunos como alunos com NEE, mas sim através do seu nome próprio). A Sininho acrescentou que a professora de educação especial “faz aquelas coisas...aquela

operação” (S3, ¶34) acrescentando que “usa maneiras diferentes de ensinar” (S3, ¶36). Deste modo, verifica-se que os alunos percebem a professora de educação especial como um recurso que proporciona um apoio mais específico e diferenciado quer para os seus colegas com NEE, quer para os restantes alunos, visto que na questão colocada seguidamente (Para além do aluno com NEE, que outros meninos apoia a professora de educação especial?) todos os alunos indicaram que a professora de educação especial se disponibiliza a ajudar outros alunos da turma que apresentam dificuldades ou que, por alguma razão, solicitam a sua ajuda.

No que concerne às questões levantadas aos alunos do 2º Ciclo, as respostas foram diversificadas. O aluno Mickey referiu que os seus colegas com NEE, por vezes vão para o Gabinete de Apoios Educativos trabalhar com o professor de educação especial porque “precisam do ensino especial” (S4, ¶38) transmitindo a noção de que sabe que o trabalho desenvolvido com o seu colega no Gabinete é um trabalho diferente do desenvolvido na sala de aula. Por seu lado, a Minnie referiu que a sua colega com NEE, por vezes, vai para o Gabinete de Apoios Educativos “porque tem problemas em aprender” (S1, ¶42). Por conseguinte, a aluna Margarida referiu que os seus colegas com NEE, por vezes, vão para o Gabinete de Apoios Educativos “para melhorarem o seu desempenho” (S7, ¶36). Por último, a Clarabela indicou a seguinte justificação para o facto de o seu colega necessitar do apoio do professor de educação especial: “acho que tem uma doença...hiperactividade” (S2, ¶34 e ¶36). No geral, os alunos questionados mostram que têm consciência que os seus colegas com NEE necessitam do apoio da professora de educação especial devido a um motivo concreto e não apenas por apresentarem dificuldades em acompanhar o currículo normal. Quando lhes é feita a questão “para além do aluno com NEE que outros alunos ensina a professora de educação especial?”, todos os alunos se referiram apenas e somente ao nome de alunos com NEE. No seguimento destas questões, perguntei aos alunos o que achavam que os alunos apoiados pelos professores de educação especial faziam de diferente no Gabinete de Apoios Educativos. Neste sentido, a Margarida respondeu: “estudam as letras e, como eu já estive a reparar, aprendem os gestos do abecedário” (S7, ¶38). A aluna refere-se aos “gestos do abecedário” pois observou que nas paredes do Gabinete onde estava a ser realizada a entrevista, estavam expostas as imagens relativas ao método de ensino da leitura Jean Qui Rit utilizado nesta escola como estratégia de apoio aos alunos com dificuldades na aprendizagem da leitura. O Mickey considera que os colegas com NEE “aprendem as letras, os números, lêem, às vezes” (S4, ¶40) com os professores de educação especial. Por seu lado, a Minnie indica que a sua colega com NEE, “faz os exercícios das aulas” (S1, ¶44) e que a professora de educação especial “ensina-a quando ela não percebe alguma coisa, explica o que deu nas

aulas” (S1, ¶44). Por último, a Clarabela relata que o seu colega vai para o Gabinete com a professora de educação especial para “estudar, para ter menos dificuldades” (S2, ¶42).

Seguidamente fiz algumas questões directamente relacionadas com o termo NEE. Neste parâmetro a análise pode voltar a ser realizada conjuntamente visto que as questões colocadas foram as mesmas para os alunos do 1º e 2º Ciclos. Quando lhes foi feita a questão “O que são alunos com NEE?” apenas a Sininho verbalizou “Não sei” (S3, ¶42). A Wendy indicou que alunos com NEE “são aqueles alunos que têm dificuldades” (S5, ¶40). Por sua vez, o Horácio referiu que “são pessoas que têm um bocadinho de dificuldades em aprender” (S6, ¶36). A Clarabela proferiu que alunos com NEE são alunos que “precisam de mais atenção para andar na escola, para estudar e assim.” (S2, ¶48). O Mickey indicou que alunos com NEE são “meninos que têm mais dificuldades em aprender” (S4, ¶46). A Minnie referiu que esses alunos são “pessoas que têm tratamentos especiais quando não percebem assim muitas coisas” (S1, ¶50), enquanto a Margarida referiu que “são aqueles que têm deficiências mentais, dificuldades em aprender” (S7, ¶46). No geral, podemos verificar que a grande maioria dos alunos associa ao termo Necessidades Educativas Especiais a dificuldades de nível académico e de aprendizagem, sendo que apenas uma aluna lhe associa a designação de deficiência. No decurso deste tópico foi perguntado aos alunos se conheciam alunos com NEE. A única aluna que respondeu “não sei.” (S3, ¶44) foi a Sininho que anteriormente tinha referido não saber o significado de NEE. Os restantes alunos responderam que conhecem alunos com NEE, e quando interpelados que alunos eram esses, todos indicaram o nome dos seus colegas com NEE que frequentam as suas turmas, assim como o nome de outros alunos com NEE que frequentam as suas escolas. A única aluna que não referiu o seu colega como possuidor de NEE foi a Clarabela, que apenas indicou o nome de um outro colega com NEE da sua turma, mas neste caso, trata-se do Simba um aluno com Autismo que se recusou a responder à minha entrevista. Por conseguinte, os alunos foram questionados acerca de terem ou não amigos com NEE ao que todos responderam que são amigos dos alunos com NEE das suas turmas, à excepção da Sininho que, como já foi dito, não foi capaz de responder às questões relacionadas com o conceito de NEE.

De seguida, passei a perguntar aos alunos se acham que esses alunos com NEE devem estudar nas suas escolas ou se deveriam estudar numa escola diferente só para alunos com NEE, sendo que obtive uma multiplicidade de respostas. A aluna Sininho, mais uma vez, não respondeu à questão, mostrando-se hesitante em arranjar uma resposta, confusa e com dificuldades em emitir uma opinião. A Wendy referiu que os alunos como o seu colega com NEE deveriam ir “para uma escola diferente” (S5, ¶44), “porque deviam ter mais apoio” (S5,

¶46). O Horácio, de um modo determinado e impulsivo disse: “eles são tanto como os outros” (S6, 42) com a intenção de afirmar que estes alunos têm tanto direito como os outros em frequentar as escolas regulares. O Mickey mostrou-se um pouco confuso, sem uma opinião consolidada, que passo a transcrever:

Ana Margarida: Achas que esses meninos devem estudar na tua escola, ou achas que deveriam estudar numa escola diferente?

Mickey: Acho que podem estudar na escola mas se fossem para outra também seria bom para, o ensino especial.

Ana Margarida: Uma escola só de ensino especial?

Mickey: Uma escola para eles aprenderem melhor, para lidarem com pessoas melhores. Mas, também, acho, também, estão bem aqui.

Por seu lado, a Minnie, também, se mostrou um pouco indecisa na sua resposta afirmando: “É bom estarem aqui, que assim, é os amigos deles, e estão connosco, conheciam pessoas diferentes, e se andassem noutra escola também era melhor” (S1, ¶56), acrescentando que “quando há problemas não eram gozados nem nada” (S1, ¶60). Questionei-a de seguida se esses colegas são gozados na escola ao que me respondeu: “às vezes” (S1, ¶62). A Margarida respondeu à questão muito decididamente e com uma opinião determinada dizendo: “Acho que devem estudar na mesma escola. Devem ter os mesmos direitos” (S7, ¶54). A Clarabela, curiosamente, proferiu uma opinião diferente em relação a cada um dos dois alunos com NEE da sua turma. Relativamente ao aluno Soneca (aluno da sua turma com hiperactividade) indicou que deveria estudar na sua escola, mas a sua opinião muda quando falamos do aluno com Autismo. Em relação a este, a aluna tem uma opinião estabelecida e que pronunciou sem hesitação dizendo: “Acho que o Simba devia ir para uma escola diferente” (S2, ¶56) porque “ele, às vezes, nas aulas interfere com...o professor quer mostrar alguma coisa e ele interfere e assim não podemos aprender” (S2, ¶58). Deste modo, é possível aferir que esta aluna opina de modos diferentes relativamente aos seus colegas devido aos comportamentos demonstrados por cada um. Visto que o aluno com Autismo assume um comportamento destabilizador na sala de aula, a aluna pensa que seria melhor para todos que ele frequentasse uma escola diferente, enquanto o seu colega com hiperactividade e défice de atenção, como possui um comportamento controlado e não interfere no decorrer normal das aulas, na sua opinião, deve frequentar a escola regular.

Os benefícios da filosofia inclusiva (para eles, colegas e professores)

Nesta altura da entrevista, os alunos foram abordados acerca das relações interpessoais e de entreajuda desenvolvidas na sala de aula, na escola e fora do recinto escolar. Os alunos do 1º Ciclo foram também questionados sobre a existência de duas professoras na sala de aula durante alguns períodos de tempo.

Deste modo, comecei por perguntar aos alunos do 1º Ciclo como se sentiam quando tinham duas/dois professoras/professores na sala de aula, se era normal para eles ou se preferiam ter apenas uma, ao que o Horácio e a Wendy responderam ser “normal” (S6, 45; S5, 49). A Sininho respondeu: “Prefiro ter os dois” (S2, ¶49) “porque assim tenho mais ajuda” (S2, ¶51). O Horácio acrescentou que já estava “habitado” (S6, ¶47), enquanto a Wendy acrescentou o seguinte: “se tivermos duas professoras, uma professora está a ajudar a fazer alguns trabalhos, a ajudar os outros” (S5, ¶51). Através das respostas recolhidas considero que os alunos se sentem mais apoiados quando estão ambas as/os professoras/professores a cooperar dentro da sala de aula, sendo, na sua opinião, benéfico para todos os alunos este tipo de interação.

Quer os alunos do 1º Ciclo, quer os alunos do 2º Ciclo foram questionados relativamente à entreajuda desenvolvida na sala de aula. Quando questionados sobre se gostam de ajudar os seus colegas todos responderam que sim, à exceção da Margarida que referiu que dependia “das dificuldades” (S7, ¶57). Quando são um bocado puxadas eu tento me desviar porque não gosto de me meter em confusões” (S7, ¶57). A restante maioria justificou a sua resposta dizendo que gostam de ajudar porque quando estão com alguma dificuldade, também gostam de ser ajudados. De seguida foi-lhes feita uma pergunta mais específica relativamente aos seus colegas com NEE, sendo-lhe perguntado se costumam ajudar os seus colegas com NEE. A Wendy, a Sininho e a Margarida, responderam que costumam ajudar. O Horácio referiu que o faz “de vez enquanto.” (S6, ¶53). A Clarabela indicou que ajuda quando o colega lhe “pede ajuda” (S2, ¶71), mas relativamente ao Simba, aluno com autismo, refere: “Não, o Simba pede sempre ajuda aos professores ou então à Branca de Neve que é a sua melhor amiga” (S2, 73). A Minnie, responde que ajuda-a às nomeadamente quando está “sentada à beira dela” (S1, ¶73). Por último, o Mickey, também conta que ajuda “às vezes” (S4, ¶65). As ajudas mencionadas pelos alunos, referem-se a ajudas nas tarefas académicas. Deste modo, verifica-se a existência de um ambiente de cooperação e entreajuda por parte de todos os alunos.

A amizade entre os alunos com e sem NEE

Nesta secção, tento averiguar se os alunos com e sem NEE desenvolvem relações de amizade entre si e se essa amizade é uma amizade apenas dentro dos limites dos estabelecimentos de ensino ou se é alargada para a comunidade onde vivem.

Numa primeira abordagem, os alunos foram questionados acerca do lugar que ocupam dentro da sala de aula regular. Relativamente aos alunos do 2º Ciclo, o sistema é aleatório, sendo que, em cada aula, ocupam o lugar que escolhem e ao lado de quem querem. No entanto, o Mickey refere que nunca se senta ao lado dos seus colegas com NEE, pois estes “sentam-se sempre juntos” (S4, ¶70). A Minnie indica que se senta “muitas vezes ao lado da sua colega” com NEE (S1, ¶76). A Clarabela referiu que na aula de Formação Cívica o seu companheiro de carteira é o Simba (aluno com Autismo) e que, nessa sala, “tem-se portado sempre bem” (S2, ¶80). A Margarida indica que os alunos com NEE nunca são seus companheiros de carteira, no entanto, não se importaria se assim fosse (S7, ¶68). No que concerne aos alunos do 1º Ciclo, têm lugares fixos. A Sininho partilha carteira com a aluna com NEE e afirma que gosta do lugar que ocupa e não trocava (S3, ¶64). A Wendy indicou que o seu companheiro de carteira é o aluno com NEE e que gosta “de estar sentada ao lado dele” (S5, ¶66). Por seu lado, o Horácio referiu que a sua companheira de carteira é a Ariel mas que não se importaria de sentar ao lado do aluno com NEE (S6, ¶58).

Por conseguinte, passei a questionar os alunos acerca das suas amizades. Todos os alunos do 2º Ciclo indicaram que têm muitos amigos na escola, no entanto, nenhum deles se referiu aos alunos com NEE das suas turmas como sendo um dos seus melhores amigos. Quanto aos alunos do 1º Ciclo, a Sininho, quando lhe perguntei se tinha muitos amigos, respondeu “Mais ou menos” (S3, ¶66) e que uma das suas melhores amigas é a Jasmine. O Horácio e a Wendy dizem ter muitos amigos, mas nenhum se refere ao aluno com NEE como fazendo parte do seu grupo de melhores amigos. Relativamente às suas companhias no intervalo, os alunos do 2º Ciclo enunciaram as respostas que passo a descrever. A Margarida relatou que não costuma estar com os seus colegas com NEE porque: “no intervalo, não sei porquê, parece que eles desaparecem” (S7, ¶80); a Clarabela indicou que costuma estar com o seu colega Soneca mas que o Simba “anda sempre na Biblioteca” (S2, ¶100); a Minnie respondeu que costuma estar com a sua colega com NEE no intervalo, no entanto, “não muitas vezes porque ela anda com as funcionárias” (S1, ¶92); o Mickey indicou que “às vezes” (S4, ¶86) costuma estar com os seus colegas com NEE, nos intervalos. Quanto aos alunos do 1º Ciclo, todos referem que costumam brincar com os seus colegas com NEE nos intervalos, sem excepção. Verifico, através da análise das respostas proferidas, que as

relações de amizade no 1º Ciclo entre os alunos com e sem NEE são muito mais próximas, visto que no 2º Ciclo os alunos criam grupos mais restritivos de amizade e, mesmo os alunos com NEE têm por hábito procurar outro tipo de ocupação afastando-se dos seus colegas de turma.

De forma a aferir sobre os relacionamentos de amizade entre os alunos fora do estabelecimento de ensino, inquiri-os no sentido de averiguar se estão juntos aos fins-de-semana e nas festas de aniversário. Os alunos do 1º Ciclo referem que estão com os seus colegas de turma, incluindo os alunos com NEE, aos fins-de-semana apenas na catequese, enquanto os alunos do 2º Ciclo indicaram que estão com alguns na catequese, mas que raramente se encontram noutras situações, justificando-se que vivem afastados uns dos outros, sendo difícil encontrarem-se.

Relativamente às festas de aniversário, a situação já se mostra um pouco diferente. A Minnie refere que costuma ir às festas de aniversário dos seus colegas e que a sua colega com NEE também costuma ir, no entanto, acrescenta que “ela às vezes não quer ir” (S1, ¶98). A Clarabela confessa que costuma ir às festas de aniversário dos seus amigos, no entanto, os seus dois colegas com NEE não vão porque não fazem parte do mesmo grupo de amigos, visto que estes amigos são de outras turmas. O Mickey diz que costuma ir às festas de aniversário, mas que os seus colegas com NEE não têm por hábito comparecer, no entanto, são convidados. A Margarida refere que costuma ir às festas de aniversário e que um dos seus colegas com NEE também costuma ir, no entanto, o outro, como vive longe dos restantes, não costuma aparecer. Quanto aos alunos do 1º Ciclo, a Sininho indica que habitualmente vai às festas de aniversário, mas que a sua colega com NEE não. A Wendy refere que costuma ir às festas de aniversário dos seus colegas, mas que o seu colega com NEE nunca vai, no entanto, acrescenta que não sabe se não é convidado ou se é ele que não quer ir. O Horácio responde que vai às festas de aniversário dos seus colegas e que nunca viu o aluno com NEE numa dessas festas. A partir destes resultados não posso fazer grandes interpretações visto não sabermos qual o motivo que leva os alunos com NEE a não comparecer nas festas de aniversário dos seus colegas. Fica a dúvida se será por não serem convidados ou por vontade própria.

Ao longo desta secção apresentei as perspectivas dos alunos sem NEE relativamente à escola, ao seu desempenho académico e dos seus colegas, à inclusão, às necessidades educativas especiais dos seus colegas de turma, ao benefícios que a filosofia inclusiva traz para eles, colegas e professores, assim como, a sua perspectiva quanto às amizades que desenvolvem com os seus pares.

PERSPECTIVAS DOS ALUNOS COM NEE

Os alunos: Soneca, Zangado, Dunga, Feliz, Alice e Jasmine

Na generalidade da questão todos os alunos entrevistados afirmaram gostar da escola sem qualquer hesitação. Responderam afirmativamente à questão de forma espontânea e clara. Quando questionado acerca das suas preferências relativamente às actividades desenvolvidas na escola, assisti a alguma diversidade em termos de contexto. Por isso, optei por organizar essa informação na Tabela 5.

Tabela 5: Actividades preferidas pelas crianças

Actividades	Raparigas	Rapazes	Somatório
Matemática	1	2	3
EVT	0	1	1
Ciências da Natureza	0	1	1
História e Geografia de Portugal	0	2	2
Língua Portuguesa	1	0	1
Educação Especial	0	1	1
Educação Física	0	1	1
Jogar à bola	0	1	1
Brincar	0	1	1

Observando a Tabela 5, posso averiguar uma variedade de resultados, verificando-se que não há nenhuma actividade que se destaque manifestamente em relação às restantes. No entanto, através da análise dos resultados visíveis podemos assinalar que, de entre as actividades expostas, a que possui mais adeptos é a Matemática, no entanto, há uma variedade de situações pelas quais os alunos se interessam.

Quando questionados relativamente ao seu quotidiano na escola, todos têm um percurso semelhante. Alguns dos alunos vêm para a escola nos transportes públicos disponibilizados pela autarquia, visto se tratar de alunos que vivem num meio habitacional dispersos por uma área extensa. O Feliz e o Soneca indicam que se deslocam para a escola a pé, visto morarem nas proximidades da mesma. A Jasmine, por se tratar de uma aluna com dificuldades de mobilidade, tem ao seu dispor um Táxi que vai buscá-la a casa, leva-a para a

escola e, no final do dia, volta a levá-la a casa. Todos os alunos vêm para a escola de manhã, almoçam na cantina da escola sede do Agrupamento e passam o resto do dia na escola. Uma das alunas, a Jasmine, tal como a aluna já anteriormente referida, a Sininho, devido ao seu estabelecimento de ensino se localizar um pouco afastado da escola sede do Agrupamento, almoçam na cantina do Lar de Idosos da Freguesia, junto à escola do 1º Ciclo que frequenta (assim como os seus restantes colegas de escola). A Jasmine descreveu pormenorizadamente o seu dia na escola, indicando passo a passo todas as actividades que realiza desde que chega à escola até terminar o seu dia lectivo.

Os alunos do 2º Ciclo do Ensino Básico, quando não têm componente lectiva no período da tarde, deslocam-se para casa no final do almoço, enquanto os alunos do 1º Ciclo, devido a terem componente lectiva e actividades extracurriculares até às 17h30, apenas se deslocam para casa após essa hora. A Jasmine, por seu lado, frequenta terapias na APCB, tal como, Fisioterapia, Terapia Ocupacional e Psicologia. Esta aluna frequenta estas terapias num horário acordado entre os técnicos da associação, a encarregada de educação e a professora de educação especial da aluna, de modo a não interferir inadequadamente com o horário lectivo da mesma. Esse horário decorreu durante todo o ano lectivo às quintas-feiras de manhã, pois neste dia, a aluna tem actividades extra-curriculares.

Relativamente à proximidade dos alunos no que se refere ao tema da inclusão, posso dizer que Dunga e o Zangado frequentam a mesma turma desde que iniciaram o seu percurso escolar. O Soneca também frequenta a mesma turma do Simba desde o início do seu percurso escolar. A Jasmine tem contacto com outros alunos com NEE na associação (APCB) que frequenta para apoio dos serviços especializados. O Feliz e a Alice apenas contactam com outros alunos com NEE nas actividades conjuntas desenvolvidas no Agrupamento. Por outro lado, tal como o que já descrito para o alunos sem NEE, todos os alunos deste Agrupamento contactam com o tema muito proximamente desde há dois anos para cá, visto que, no mês de Abril é comemorado o Dia das Expressões. Deste modo, posso sublinhar que os alunos deste Agrupamento têm contactado regularmente com alunos com NEE, no entanto, à partida, podem não estar familiarizados com os termos e conceitos associados à inclusão desses alunos nas suas classes regulares, à excepção da aluna Jasmine que fala do assunto abertamente, questionando frequentemente os técnicos da associação e a sua professora de educação especial acerca da sua situação, da situação de outros colegas, bem como dos seus progressos e dificuldades.

Perspectivas dos alunos sem NEE quanto ao seu desempenho académico e dos seus colegas

No relato que os alunos produziram acerca da percepção que têm quanto ao próprio desempenho académico, verifica-se uma pequena diversidade de situações. A Jasmine e o Zangado afirmam ser bons alunos. O Feliz diz ser um aluno “mais ou menos” (C4, ¶25), enquanto a Alice, diz ser má aluna (C5, ¶39). O Soneca mostra-se hesitante na sua resposta, no entanto, conclui que é bom aluno a Educação Visual e Tecnológica (EVT) “mas nas outras coisas não” (C6, ¶39). O Dunga diz que é mau aluno, no entanto, diz ser melhor quando o professor de educação especial o ajuda a ler (C2, ¶23). Quando interrogados acerca do desempenho académico dos seus colegas de turma a grande maioria afirmou que “alguns” são bons alunos e indicaram quais os melhores alunos e quais os que têm mais dificuldades. No grupo dos alunos com mais dificuldades, todos se inseriram a eles próprios.

Questionei os alunos acerca de como se sentem quando estão na sala de aula e não têm o professor de educação especial perto deles, sendo que o Feliz indicou que se sente: “com dificuldades. E não percebo os exercícios” (C4, ¶21); enquanto a Jasmine referiu que: “Sinto-me mais ou menos” (C3, ¶22), adicionando que sente algumas dificuldades. Quanto aos alunos do 2º Ciclo, o Dunga declarou que não consegue “ler muito bem” (C2, ¶21), acrescentando que sente “dificuldades” (C2, ¶33). O Soneca mostrou-se hesitante em responder a esta questão dizendo “às vezes” (C6, ¶33) sente, completando que por vezes consegue fazer as actividades e outras vezes não consegue. O Zangado respondeu a esta questão dizendo: “Sinto-me bem” (C1, ¶25); acrescentando que consegue realizar as suas actividades porque “alguns” professores das disciplinas o ajudam. Por seu lado, a Alice referiu que se sente bem quando o professor não está na sala, mas que sente dificuldades. Deste modo, podemos verificar que todos os alunos declaram que, de uma forma ou de outra, sentem dificuldades quando não estão a ser apoiados pelos professores de educação especial.

Perspectivas quanto à filosofia da inclusão e às necessidades educativas especiais

Os alunos foram questionados no sentido de aferir as suas perspectivas acerca da sua inclusão nas escolas regulares, assim como a sua opinião relativamente ao apoio que lhes é prestado pelos professores de educação especial, aos termos e conceitos inerentes à inclusão e a sua postura quanto às relações interpessoais que desenvolvem com os seus pares.

Tal como já referi e descrevi para os alunos sem NEE, o apoio dos serviços da educação especial prestado aos alunos do 1º Ciclo é diferente do apoio prestado aos alunos do

2º Ciclo. Deste modo, será adequado realizar uma análise separadamente no que concerne aos alunos dos diferentes ciclos de ensino.

Numa primeira abordagem, os alunos do 1º Ciclo foram questionados acerca da existência de ter, por vezes, dois professores na sala de aula (professor titular e professora de educação especial), sendo-lhe colocada a questão do porquê dessa situação. O Feliz respondeu que a professora de educação especial está na sala para o “ajudar nos exercícios” (C4, ¶36), enquanto a Jasmine indicou que: “Um é para dar a matéria toda e outro para me apoiar” (C3, ¶37). Neste sentido, estes alunos detêm a noção que a professora de educação especial está na sala para lhes prestar um apoio mais individualizado. No seguimento desta questão foi perguntado aos alunos o que faz de diferente a professora de educação especial ao que a Jasmine respondeu: “Dá-me assim coisas para ser mais fácil para mim” (C3, ¶39); O Feliz referiu que a professora de educação especial “faz muitas coisas e muitos exercícios” (C4, ¶38). Deste modo, verifica-se que os alunos percebem a professora de educação especial como um recurso que proporciona um apoio mais específico e diferenciado. Na questão colocada seguidamente (Para além de ti, que outros meninos ajuda a professora de educação especial?) ambos os alunos indicaram que a professora de educação especial se disponibiliza para ajudar os colegas da sua turma, no entanto, não se referiram a outros alunos com NEE talvez devido a serem os únicos alunos com NEE a frequentar as escolas em causa. O Feliz indicou que a professora de educação especial também ajuda outros alunos da turma (C4, ¶40), enquanto a Jasmine indicou que a professora ajuda a Sininho e que “às vezes o professor está ocupado...e os meus colegas vão à professora Ana (a professora de educação especial). A professora Ana diz que quando tiverem alguma dúvida...para virem à professora Ana” (C3, ¶41).

Relativamente aos alunos do 2º Ciclo perguntei-lhes se sabiam porque, por vezes, iam para o Gabinete de Apoios Educativos trabalhar com os seus professores de educação especial, sendo que o Zangado respondeu que “É para Português...é apoio a Português” (C1, ¶49). Por seu lado, a Alice referiu que: “Vou para o computador pesquisar receitas” (C5, ¶58); Sublinho que, na altura da entrevista, a aluna estava a realizar um trabalho sobre Alimentação. O Dunga mencionou que vai para o Gabinete de Apoio porque tem “dificuldades” (C2, ¶38), acrescentando que faz lá “fichas (C2, ¶40). O Soneca contou que vai para o Gabinete de Apoios para “ver os testes e para treinar a leitura” (C6, ¶53). No que concerne à questão colocada seguidamente (Quais os alunos que o professor de educação especial apoia?), a Alice respondeu que não sabia quais os alunos que a sua professora de educação especial ajuda, enquanto o Zangado referiu que o seu professor de educação

especial ajuda o Dunga. Por seu lado, o Dunga referiu que o seu professor de educação especial ajuda o Zangado, a Bela (aluna com NEE, com 17 anos) e outros alunos dos quais não se recorda do nome. O Soneca referiu que a sua professora de educação especial ajuda o Simba e mais uma menina que não se recorda o nome (C6, ¶55). É de salientar que estes alunos referiram somente o nome de alunos com NEE.

Seguidamente foram feitas algumas questões directamente relacionadas com o termo NEE. Neste parâmetro a análise pode voltar a ser realizada conjuntamente visto que as questões colocadas foram as mesmas para os alunos do 1º e 2º Ciclos. Quando lhes foi feita a questão “O que são alunos com NEE?” apenas a Jasmine respondeu à questão dizendo que “São alunos que têm problemas” (C3, ¶45), enquanto os restantes responderam todos não saber o significado do termo. Deste modo, podemos aferir desta situação que os alunos entrevistados não têm a percepção da sua condição enquanto alunos com NEE, sendo que percebem que têm um apoio diferente do apoio prestado aos restantes alunos, no entanto, não conseguem discernir a razão. A aluna Jasmine, uma aluna com deficiência física, tem uma percepção diferente da sua condição e também reconhece que, em termos de aprendizagem, tem necessidades diferentes das dos outros alunos. No decurso deste tópico foi perguntado à aluna Jasmine se conhecia alunos com NEE, sendo que respondeu que “Sim” (C3, ¶47). A aluna indicou também que tem amigos com NEE dizendo: “Tenho mas é na APCB. É para onde eu vou por causa deste problema” (C3, ¶49) (referindo-se à sua paralisia cerebral)

Posteriormente questionei os alunos acerca das actividades que desenvolvem com os professores de turma, sendo que a Jasmine respondeu: “Normalmente faço sempre tudo junto, nunca faço nada separado” (C3, ¶51); a aluna alude que realiza exactamente as mesmas actividades que os seus colegas, não sendo feita qualquer tipo de diferenciação pelo professor titular de turma. O Feliz indicou que faz “Fichas de Matemática, de Estudo do Meio e Língua Portuguesa” (C4, ¶48). Quanto aos alunos do 2º Ciclo, assistimos a diferentes respostas. A Alice e o Soneca referiram que fazem exactamente o mesmo que os seus colegas; enquanto o Zangado disse que fazia “cópias” (C1, ¶62) e que não faz as mesmas actividades que os seus colegas. O Dunga referiu que realiza “algumas coisas diferentes e outras a mesma coisa” (C2, ¶50), sendo que lhe perguntei o que fazia de diferente ao que me respondeu serem “ditados, cópias e assim” (C2, ¶52).

Os benefícios da filosofia inclusiva (para eles, colegas e professores)

Nesta altura da entrevista os alunos foram abordados acerca das relações interpessoais e de entajuda desenvolvidas na sala de aula, na escola e fora do recinto escolar. Os alunos

do 1º Ciclo foram também questionados sobre a existência de duas professoras na sala de aula durante alguns períodos de tempo.

Deste modo, comecei por perguntar aos alunos do 1º Ciclo se gostavam de ter duas professoras na sala de aula, ou se preferiam ter apenas uma, ao que ambos os alunos responderam que gostam de ter duas professoras. Quanto aos alunos do 2º Ciclo, coloquei-lhes a questão de forma diferente, perguntando-lhe se gostavam de ter o apoio do professor de educação especial ou se preferiam ficar sempre na sala de aula, ao que todos responderam que gostam de ter os seus professores de educação especial para os ajudar.

Quer os alunos do 1º Ciclo, quer os alunos do 2º Ciclo foram questionados relativamente à entreajuda desenvolvida na sala de aula. Quando questionados sobre se gostam de ajudar os seus colegas todos responderam que sim, à excepção do Zangado que referiu: “Não costumo ajudar” (C1, ¶71). A única que justificou a sua resposta foi a Jasmine indicando a seguinte justificação: “Porque acho que eles precisam e acho que eu tenho algum problema, também estão lá para me ajudar” (C3, ¶59). De seguida perguntei aos alunos se gostam de ser ajudados pelos seus colegas de turma. As respostas foram as seguintes:

- A Jasmine referiu que gosta de ser ajudado pelos seus colegas porque “para mim, sei que se importam comigo, que não me abandonam” (C3, ¶62).
- O Feliz indicou que gosta de receber ajuda dos seus colegas “porque compreendo as coisas melhor e fico a aprender” (C4, ¶59).
- O Zangado respondeu que gosta de ser ajudado pelos colegas “para tirar dúvidas” (C1, ¶75).
- O Soneca, a Alice e o Dunga não justificaram as suas respostas.

A amizade entre os alunos com e sem NEE

Neste ponto, averiguo se os alunos com e sem NEE desenvolvem relações de amizade entre si e se essa amizade é uma amizade apenas dentro dos limites dos estabelecimentos de ensino ou se é alargada para a comunidade em que se inserem.

Numa primeira abordagem os alunos foram questionados acerca do lugar que ocupam dentro da sala de aula. Relativamente aos alunos do 2º Ciclo, o sistema é aleatório, sendo que, em cada aula, ocupam o lugar que escolhem e ao lado de quem querem. O Zangado e o Dunga indicaram que se sentam sempre ao lado um do outro. A Alice indicou que tem dois colegas diferentes junto dos quais se costuma sentar. O Soneca referiu que varia pois não têm lugares fixos. Quanto aos alunos do 1º Ciclo, a Jasmine referiu que está sempre sentada ao

lado da Sininho e o Feliz disse estar sentado ao lado da Wendy. Todos os alunos declararam gostar de estar sentados onde estão e não mudariam, à exceção da Jasmine que referiu que gostaria de se sentar ao lado da melhor aluna da turma.

De seguida, questiono os alunos acerca das suas amizades. Todos os alunos do 2º Ciclo anunciaram que têm muitos amigos na escola. O Dunga e o Zangado indicaram ser os melhores amigos um do outro, juntamente com um outro amigo da sua turma. A Alice referiu que a sua melhor amiga era uma colega da sua turma. O Soneca referiu que tem vários melhores amigos. Quanto aos alunos do 1º Ciclo, ambos responderam que têm muitos amigos na escola, elegendo como seus melhores amigos colegas das suas turmas. Relativamente às suas companhias no intervalo, os alunos do 2º Ciclo enunciaram as seguintes respostas: a Alice indicou que costuma estar no intervalo com as suas amigas de turma e que brincam. O Dunga e o Zangado responderam que costumam estar sempre juntos nos intervalos na companhia dos seus irmãos e de outros amigos das turmas dos irmãos. Quanto aos alunos do 1º Ciclo, a Jasmine indicou que, nos intervalos, costuma estar com a Sininho e que passeiam pela escola. O Feliz referiu que brinca com todos os colegas e, normalmente, joga à bola. Verifico através da análise das respostas proferidas que os alunos desenvolvem relações de amizade com os seus pares, tal como qualquer criança.

De forma a aferir sobre os relacionamentos de amizade entre os alunos fora do estabelecimento de ensino, inquiri-os no sentido de averiguar se estão juntos aos fins-de-semana e nas festas de aniversário. Quanto aos alunos do 1º Ciclo, a Jasmine refere que está com os seus colegas na Catequese, enquanto o Feliz diz nunca estar com eles. Em relação aos alunos do 2º Ciclo, apenas o Soneca indicou encontrar-se com os seus colegas no fim-de-semana, enquanto os restantes, responderam que não, no entanto, o Dunga indicou que costuma encontrar uma colega mas justifica que é sua vizinha.

Relativamente às festas de aniversário, a Jasmine referiu que costuma ir (C3, ¶87) mas que: “depende, porque quando eu vou a festas de aniversário não convidam todos os colegas. Vou só a algumas” (C3, ¶85). O Feliz diz nunca ir às festas de aniversário, no entanto, como conheço muito bem o seu contexto familiar, posso afirmar que o Feliz não vai porque a sua mãe tem um comportamento demasiadamente protector e sufocante relativamente ao seu filho afastando-o dos seus colegas. Quanto aos alunos do 2º Ciclo, a Alice declarou que costuma ser convidada para as festas de aniversário, no entanto não vai porque são muito longe do local onde habita. O Dunga indicou que costuma ir e o Zangado referiu: “Já me convidaram e eu vou” (C1, ¶103). Por último, o Soneca declarou que, às vezes, vai. A partir destes resultados posso sublinhar que os NEE são convidados para as festas de aniversário

dos seus colegas, no entanto, alguns vão outros não vão, mas essa opção está relacionada com questões pessoais ou familiares.

Ao longo desta análise tentamos tirar algumas conclusões acerca das perspectivas dos alunos com NEE relativamente à escola, ao seu desempenho académico e dos seus colegas, à Inclusão, às necessidades educativas especiais dos seus colegas de turma, ao benefícios que a filosofia inclusiva trás para eles próprios, colegas e professores, assim como, a sua perspectiva quanto às amizades que desenvolvem com os seus pares.

CRUZAMENTO E DISCUSSÃO DAS PERSPECTIVAS DOS PARTICIPANTES

Nesta investigação tento descrever e conhecer o ponto de vista dos alunos com e sem NEE acerca da inclusão, assim como as suas atitudes, sentimentos e opiniões. Durante a realização das entrevistas tive o cuidado de não proferir qualquer juízo de valor sobre o que estava a ser dito. No sentido de facilitar a compreensão do tema em estudo, apresentei cada um dos estudos de caso da forma mais descritiva possível, recorrendo, por vezes, a expressões pronunciadas pelos alunos. Nesta fase do estudo, torna-se essencial que se realize o cruzamento das perspectivas dos participantes, identificando os pontos em comum e as diferenças mais expressivas. Para uma melhor compreensão dos resultados, farei o cruzamento das perspectivas dos alunos de acordo com as categorias escolhidas.

Os alunos

Como é possível verificar através da análise dos dois estudos de caso, posso afirmar que ambos os grupos de alunos confirmaram gostar da escola sem qualquer tipo de hesitação. Relativamente às suas preferências respeitantes às actividades desenvolvidas na escola, assisti nos dois grupos, a alguma diversidade em termos de contexto. Verifico que não existe nenhuma actividade que se destaque manifestamente em relação às restantes, no entanto, podemos distinguir que, de entre as actividades designadas pelos alunos com e sem NEE, a que possui mais adeptos é a Matemática.

No que concerne ao quotidiano dos alunos na escola, verifico que quase todos têm um percurso diário semelhante. Na generalidade, deslocam-se para a escola nos transportes disponibilizados pela autarquia ou, no caso dos alunos que vivem nas imediações da escola,

deslocam-se a pé. O único caso excepcional é o da Jasmine que, como já vimos, é uma menina com problemas de mobilidade e, como tal, desloca-se de táxi. Grande parte dos alunos almoça nas cantinas das escolas em que estudam, outros, como vivem perto da escola, vão almoçar a casa. A Jasmine frequenta as terapias da Associação Paralisia Cerebral de Braga durante uma manhã, todas as semanas.

Quanto à proximidade dos alunos relativamente ao tema inclusão, verifico que todos tiveram contacto desde muito cedo com alunos com NEE. Esta situação é justificada quer por frequentarem turmas com alunos com NEE, quer por serem desenvolvidas nas escolas actividades de sensibilização para com a diferença, quer por terem contacto directo com alunos com NEE nas associações que apoiam os mesmos. No entanto, e como posso confirmar mais adiante, o facto de terem contacto com o tema inclusão ou com pessoas com NEE não significa que percepcionem os termos e conceitos associados à inclusão dos alunos com NEE nas salas regulares. Segundo Sailor (1991) citado por Turnbull et al. (1995), um dos princípios que caracteriza a filosofia da inclusão é o facto de todos os alunos serem educados na escola que frequentariam se não apresentassem NEE (Martins, 2000). Esta pode ser tanto a escola da sua zona de residência, como ou uma escola à sua escolha (Sailor, Gerry & Wilson, 1991). A frequência da escola da zona de residência beneficia a criança com NEE, porque promove a sua inclusão social nas actividades da comunidade, e lhe permite pertencer a um grupo de estudo, conviver com os colegas nas férias escolares, e desenvolver amizades. Adicionalmente, segundo a filosofia da inclusão as escolas regem-se pelo princípio da “rejeição zero”; ou seja, nenhum aluno deverá ser excluído da escola, com base na natureza ou severidade da sua NEE (Martins, 2000).

Perspectivas dos alunos quanto à escola, ao seu desempenho académico e dos seus colegas

No que concerne à perspectiva dos alunos relativamente ao seu desempenho académico verifico que todos têm uma opinião formada a seu respeito. As respostas foram diversificadas, quer em relação aos alunos sem NEE, quer em relação aos alunos com NEE. Quanto à sua opinião em relação aos colegas, todos opinaram sobre os que acham ser os melhores alunos e os alunos com mais dificuldades. É de salientar que nem todos os alunos sem NEE inseriram os seus colegas com NEE no grupo de alunos com mais dificuldades. Pelo contrário, todos os alunos com NEE inseriram-se a si mesmos no grupo de alunos que percepcionavam com mais dificuldades.

Perspectivas dos alunos quanto à filosofia da inclusão e às necessidades educativas especiais

Os alunos do 1º Ciclo foram questionados acerca da existência, por vezes, de dois professores na sala de aula. Todos os alunos detêm a noção de que um professor tem a função de ensinar o grupo turma em geral e o outro professor direcciona-se para o aluno com NEE. Esta informação corrobora os resultados de um estudo desenvolvido por Weinstein et al. (Brattesani, Marshall, & Weinstein 1984; Marshal & Weinstein, 1986; Wienstein, 1983 citados por Klingner & Vaughn, 1999) que mostrou que os alunos estão muito cientes dos comportamentos dos professores e são capazes de percebê-los e descrevê-los de forma consistente. Com esta afirmação os alunos mostraram ter a noção de que a professora de educação especial tem como função apoiar especificamente o aluno com NEE, no entanto, e tal como também referido num estudo desenvolvido por Klingner, Vaughn, Schuum, Cohen e Forgan (1998), citados por Vaughn e Klingner (1998), os alunos confirmaram que essa professora se disponibiliza para ajudar os restantes colegas. Os alunos justificaram esse apoio aos alunos com NEE, dizendo que estes têm mais dificuldades, no entanto, não percebem que a razão principal está relacionada com o facto de o aluno ter necessidades educativas especiais. Quando questionados relativamente ao tipo de trabalho desenvolvido pela professora de educação especial, os alunos declararam que a professora em questão utiliza diferentes actividades e estratégias para ajudar os colegas, referindo mesmo que utiliza maneiras diferentes de ensinar, disponibilizando aos alunos materiais que os restantes professores não disponibilizam.

No que concerne aos alunos do 2º Ciclo, quando os questiono sobre o facto dos alunos com NEE, por vezes, serem retirados das salas de aula para lhes ser prestado apoio no Gabinete de Apoios Educativos, todos justificaram essa medida basicamente referindo que os seus colegas necessitam de ajuda para aprender, pois têm algumas dificuldades. Quando questionados sobre quais os alunos que o professor de educação especial apoia, todos os participantes se referiram somente ao nome de colegas com NEE. No seguimento da questão os alunos foram abordados acerca do que acham que os seus colegas fazem no Gabinete de Apoios Educativos com os professores de educação especial, aos que responderam que aprendem as letras, números, praticam a leitura, fazem exercícios das aulas e estudam para terem menos dificuldades. Os alunos com NEE indicaram algumas das actividades que desenvolvem com os professores de educação especial comprovando algumas das opiniões dos seus colegas sem NEE. Os alunos com NEE indicaram que no Gabinete de Apoios

Educativos praticam a leitura, pesquisam no computador, estudam para os testes, realizam atividades no sentido de superarem algumas das suas dificuldades.

Se seguida, os alunos foram questionados sobre o significado do termo “alunos com NEE”. Deste modo, verifico que a grande maioria dos alunos sem NEE associa as Necessidades Educativas Especiais a dificuldades de nível acadêmico e de aprendizagem, sendo que apenas uma aluna lhe associa a designação de deficiência. Quanto aos alunos com NEE apenas uma aluna respondeu à questão sendo que os restantes indicaram não saber o significado do termo. Deste modo, podemos aferir que os alunos com NEE entrevistados não têm a percepção da sua condição enquanto alunos com NEE, sendo que percebem que têm um apoio diferente do apoio prestado aos restantes alunos, no entanto, não conseguem discernir a razão. No decurso deste tópico foi perguntado aos alunos se conheciam alunos com NEE, ao que a grande maioria dos alunos sem NEE respondeu positivamente indicando o nome dos seus colegas de turma com NEE, assim como o de outros alunos que frequentam a sua escola. Quanto aos alunos com NEE apenas a Jasmine indicou alguns colegas com os quais contacta na Associação que lhe presta apoio. Não refere nenhum nome de colegas da sua escola visto ser a única aluno com NEE a frequentar a escola do 1º Ciclo onde estuda.

Os alunos foram questionados acerca de terem ou não amigos com NEE ao que a maior parte dos alunos sem NEE respondeu serem amigos dos alunos com NEE das suas turmas, à excepção de uma aluna que não foi capaz de responder às questões relacionadas com o termo NEE. Relativamente aos alunos com NEE, apenas a Jasmine referiu ter amigos com NEE na APCB.

De seguida, coloquei uma questão especificamente para os alunos sem NEE. Passei a perguntar-lhes se acham que esses alunos com NEE devem estudar nas suas escolas ou se deveriam estudar numa escola diferente só para alunos com NEE; obtive uma multiplicidade de respostas. Alguns alunos acham que os seus colegas com NEE têm o direito de estudar na escola regular, outros pensam que seria melhor irem para uma escola especial mas, no entanto, acrescentam que também estão bem na escola regular, e outros indicaram que deveriam ir para uma escola diferente para terem mais apoio. Uma aluna, por seu lado, apontou uma alternativa diferente para cada um dos seus colegas de turma com NEE. Quanto ao Simba, por ser um aluno que, na sua opinião, perturba a aula, deveria estudar numa escola especial, quanto ao outro seu colega, o Soneca, como é um aluno que na sua perspectiva não perturba, deve estudar na sua escola. Deste modo, verificamos a existência de uma grande variedade de opiniões. No entanto, os alunos que indicaram que os seus colegas com NEE devem estudar na escola regular, justificaram essa opção acrescentando que esses alunos têm

o direito de estudar nas suas escolas, tal como qualquer outro aluno. Esta opinião vai de encontro a um resultado retirado de um estudo desenvolvido por Miller (2008), em que os alunos entrevistados afirmaram o direito dos alunos com NEE poderem frequentar as salas de aula regulares tal como todas as outras crianças

Posteriormente questionei os alunos com NEE especificamente sobre as actividades que desenvolvem com os professores de turma. Através das respostas dos alunos parece-me que os professores não realizam actividades diferenciadas para estes alunos, não ajustando as tarefas às dificuldades e capacidades dos mesmos. Faço esta interpretação visto que os alunos questionados, referiram que fazem exactamente as mesmas actividades que os seus colegas sem NEE. Os alunos que referiram que por vezes realizam actividades diferentes, declararam que essas actividades se referem a cópias e ditados o que, como sabemos, não pode ser considerada uma diferenciação ou adequação.

Os benefícios da filosofia inclusiva (para eles, colegas e professores)

Neste ponto do estudo comecei por perguntar aos alunos do 1º Ciclo como se sentiam quando tinham duas/dois professoras/professores na sala de aula, se era normal para eles ou se preferiam ter apenas uma, ao que todos referiram que era normal e que estavam habituados. Este resultado coincide com uma conclusão obtida num estudo realizado por Miller (2008) em que os alunos entrevistados confirmaram que acham uma situação normal quando se juntam na mesma sala o professor de turma e o professor de educação especial, pois é algo a que estão habituados desde o início do seu percurso escolar. Através das respostas recolhidas posso compreender que os alunos se sentem mais apoiados quando estão ambas/os as/os professoras/professores a cooperar dentro da sala de aula, sendo, na sua opinião, benéfico para todos os alunos este tipo de interacção. Esta opinião relaciona-se com uma das conclusões retiradas de um estudo realizado por Cohen et al., (1998) em que os alunos indicaram valorizar a abundância de ajuda disponibilizada pelos professores de turma e professores de educação especial, quando cooperam dentro da sala de aula, sendo um apoio que lhes agrada. Quanto aos alunos do 2º Ciclo com NEE, coloquei-lhes a questão de forma diferente, perguntando-lhe se gostam de ter o apoio do professor de educação especial ou se preferiam ficar sempre na sala de aula, ao que todos responderam que gostam de ter os seus professores de educação especial para os apoiar, pois é uma forma de lhes garantir mais ajuda. Num estudo realizado por Graham (1995), citado por Vaughn e Klingner (1998), os alunos referiram, tal como os alunos que eu entrevistei, que a sala de recurso é um modo de lhes proporcionar mais ajuda.

Quer os alunos do 1º Ciclo, quer os alunos do 2º Ciclo foram questionados relativamente à entajuda desenvolvida na sala de aula. A grande maioria dos alunos referiu que gosta de ajudar os seus colegas quando eles solicitam essa ajuda ou quando estão com dificuldades em alguma tarefa académica. Reciprocamente, os alunos com NEE indicaram que gostam de receber ajuda dos seus colegas na realização das tarefas académicas desenvolvidas na sala de aula. Quando à ajuda prestada aos seus colegas com NEE, a maioria indicou que costuma ajudar, sempre que essa ajuda lhes é solicitada directamente pelos alunos com NEE, ou sempre que os professores pedem a sua colaboração.

A amizades entre os alunos com e sem necessidades educativas especiais

Neste ponto, averiguo se os alunos com e sem NEE desenvolvem relações de amizade entre si e se essa amizade é uma amizade apenas dentro dos limites dos estabelecimentos de ensino ou se é alargada para a comunidade em que se inserem.

Numa primeira abordagem os alunos foram questionados acerca do lugar que ocupam dentro da sala de aula, sendo que verifiquei uma variedade de situações. Os alunos não possuem lugares marcados no 2º Ciclo, o que lhes permite ter como parceiros diferentes colegas. Observo que, por vezes, os alunos têm como companheiros de carteira os alunos com NEE e justificam que não se importam. Quanto aos alunos do 1º Ciclo os lugares são fixos e verifico que duas alunas têm como parceiros de carteira os seus colegas com NEE referindo que gostam de estar sentados onde estão e que não trocariam. Quanto aos alunos com NEE, apenas a Jasmine refere que gostaria de se mudar para a carteira da melhor aluna da turma.

Por conseguinte, passei a questionar os alunos acerca das suas amizades. A grande maioria dos alunos referiu que possui muitos amigos na escola. Todos os alunos sem NEE do 2º Ciclo indicaram que têm muitos amigos na escola, no entanto, nenhum deles se referiu aos colegas com NEE das suas turmas como sendo um dos seus melhores amigos. Quanto aos alunos do 1º Ciclo com NEE elegeram como seus melhores amigos colegas das suas turmas, sendo que a Sininho elegeram a Jasmine como sendo a sua melhor amiga. O Dunga e o Zangado indicaram ser os melhores amigos um do outro.

Relativamente às companhias no intervalo, os alunos sem NEE do 2º Ciclo indicaram que, às vezes, costumam estar com os seus colegas com NEE, no entanto, na maior parte das situações estes últimos optam por ocupar o tempo noutra tipo de actividades. Quanto aos alunos do 1º Ciclo, indicaram que, normalmente, brincam todos juntos. Verificamos através da análise das respostas proferidas que as relações de amizade no 1º Ciclo entre os alunos

com e sem NEE são muito mais próximas, visto que no 2º Ciclo os alunos criam grupos mais restritivos de amizade e, mesmo os alunos com NEE têm por hábito procurar outro tipo de ocupação afastando-se dos seus colegas de turma.

Em relação aos relacionamentos de amizade entre os alunos fora do estabelecimento de ensino, posso aferir que a grande maioria apenas se encontra na catequese, sendo que, para além desse contexto, muito raramente estão juntos, justificando que vivem afastados uns dos outros.

Relativamente às festas de aniversário, posso aferir uma dualidade de situações. Muitos dos alunos referem que são convidados e que vão às festas de aniversário; outros são convidados mas não comparecem por opção pessoal ou familiar.

Ao longo desta análise cruzada tentei tirar algumas conclusões acerca das perspectivas dos alunos com NEE relativamente à escola, ao seu desempenho académico e dos seus colegas, à inclusão, às necessidades educativas especiais dos seus colegas de turma, aos benefícios que a filosofia inclusiva traz para eles próprios, colegas e professores, assim como, a sua perspectiva quanto às amizades que desenvolvem com os seus pares.

CAPÍTULO V - CONCLUSÕES, RECOMENDAÇÕES E LIMITAÇÕES

Terminada esta investigação pretendo, neste ponto, apresentar as principais conclusões que posso retirar do estudo, assim como alguma recomendações que possam servir de fio condutor para outras investigações. Por outro lado, torna-se necessário revelar as limitações do estudo.

Com a nova legislação implementada através do Decreto-lei 3/2008 são cada vez mais as escolas que estão a ser alvo de medidas inclusivas inserindo todos os alunos com NEE nas classes regulares. Deste modo, torna-se essencial o levantamento das perspectivas de todos os alunos que frequentam essas escolas relativamente a esse ambiente inclusivo. Esta investigação é importante e deve ser realizada pois é essencial que sejam conhecidos os benefícios e as limitações da inclusão vistos na perspectiva dos seus principais actores – os alunos. Uma vez que percebemos como os alunos perspectivam a inclusão, poderemos implementar mudanças que caminhem para o sucesso desses mesmos alunos.

Neste momento, penso que foi muito gratificante a realização deste estudo, pois possibilitou-me compreender os sentimentos dos alunos acerca do meio escolar que frequentam. Por outro lado, tenho a percepção que foi importante recolher informações menos técnicas fornecidas pelos alunos acerca da inclusão, visto que, como professora, olho para a inclusão de uma forma mais tecnicista. Assumo que, com este estudo, fiquei com o sentimento de que realmente devemos dar voz aos alunos de forma a compreendê-los e a percebermos os seus receios, desejos e vontades em relação à sua educação e ensino. Como profissionais, por vezes, somos egoístas pois tomamos decisões de acordo com o que achamos ser o melhor para um aluno, no entanto, essa decisão pode não ser a mais ajustada do seu ponto de vista.

Ao longo desta análise tentei tirar algumas conclusões acerca das perspectivas dos alunos com NEE relativamente à escola, ao seu desempenho académico e dos seus colegas, à inclusão, às necessidades educativas especiais dos seu colegas de turma, ao benefícios que a filosofia inclusiva trás para eles próprios, colegas e professores, assim como, a sua perspectiva quanto às amizades que desenvolvem com os seus pares.

Com este estudo, posso dizer que concordo que é necessário que sejam feitas investigações que possam explorar as perspectivas dos alunos no sentido de as incorporar nas decisões que são tomadas na sua educação, quer no que se refere aos alunos do ensino

regular, quer aos alunos elegíveis para a educação especial. A análise das suas percepções permite que os professores e os técnicos que fazem parte das equipas multidisciplinares criem um ambiente verdadeiramente inclusivo para todos os alunos (Clark, 2008).

Neste último capítulo, apresento as conclusões a que cheguei após a finalização do estudo. Assim, analisando as perspectivas dos alunos com e sem NEE, concluo que: os alunos com e sem NEE têm um percurso diário semelhante; todos os alunos contactam com meios inclusivos desde o início do seu percurso escolar; todos os alunos com NEE têm a noção das suas dificuldades académicas; todos os alunos percebem as diferentes funções do professor de educação especial e do professor de turma; os alunos sem NEE percebem o termo NEE como ligado a dificuldades de nível académico e de aprendizagem; os alunos com NEE não têm conhecimento do significado do termo NEE; os alunos do 1º Ciclo percebem o professor de educação especial como um apoio para todos; os alunos desenvolvem relações de ajuda nas salas de aula; e os alunos com e sem NEE desenvolvem relações de amizade no recinto escolar. São estas as conclusões mais evidentes deste estudo e, de seguida, passo a apresentá-las de uma forma mais pormenorizada.

Os alunos apresentam um percurso escolar diário semelhante: Relativamente ao quotidiano dos alunos na escola, confere-se que quase todos têm um trajecto diário semelhante. Na generalidade, deslocam-se para a escola nos transportes disponibilizados pela autarquia ou, no caso dos alunos que vivem nas proximidades da escola, deslocam-se a pé. O único caso excepcional é o da Jasmine que, como já vimos, é uma menina com problemas de mobilidade e, como tal, desloca-se num táxi. Grande parte dos alunos almoça nas cantinas das escolas em que estudam, outros, como vivem perto da escola, vão almoçar a casa.

Os alunos contactam com meios inclusivos desde o início do seu percurso escolar: Quanto à proximidade dos alunos relativamente ao tema inclusão, verifica-se que todos tiveram contacto desde muito cedo com alunos com NEE. Os alunos frequentam, desde o início do seu percurso escolar, as mesmas turmas que os seus colegas com NEE. Uma outra situação que se observa é o facto do Agrupamento de Escolas em questão comemorar, desde há três anos para cá, o Dia das Expressões, onde são desenvolvidas diversas actividades, entre as quais, actividades onde participam e colaboram pessoas com deficiências, possibilitando-lhes um contacto com a diferença. Noutro caso, verifica-se que uma aluna, devido a ser apoiada por uma associação de paralisia cerebral, contacta com outros alunos com NEE nessa associação e partilha experiências com os mesmos. No entanto, e como poderemos confirmar

numa das outras conclusões, o facto de terem contacto com o tema inclusão ou com pessoas com NEE não significa que percepcionem os termos e conceitos associados à inclusão dos alunos com NEE nas salas regulares.

Os alunos com NEE têm a noção das suas dificuldades académicas: Os alunos com NEE têm a percepção que apresentam limitações de aprendizagem numa ou mais áreas curriculares. Todos os alunos com NEE se inseriram no grupo de alunos que, na sua opinião, apresentam mais dificuldades na turma. No entanto, nem todos dizem ser “maus alunos” contrariando esta posição. Por seu lado, nem todos os alunos sem NEE inseriram os seus colegas com NEE no grupo de alunos, que na sua opinião, apresentam mais dificuldades.

Os alunos percepcionam as diferentes funções do professor de educação especial e do professor de turma: Quanto questionados relativamente ao tipo de trabalho desenvolvido pela professora de educação especial e professores de Turma, os alunos distinguem facilmente a função de cada um. Quanto à posição dos professores de Educação Especial os alunos indicam que têm a função de apoiar os alunos com NEE, enquanto o professor de Turma tem como função ensinar a turma em geral. Os alunos do 1º Ciclo acrescentam que a professora de Educação Especial utiliza diferentes actividades e estratégias para ajudar os alunos, referindo mesmo que utiliza maneiras diferentes de ensinar disponibilizando aos alunos materiais que os restantes professores não disponibilizam.

Os alunos sem NEE percepcionam o termo NEE como ligado a dificuldades de nível académico e de aprendizagem: Quando abordados acerca do significado do termo NEE, podemos verificar que a grande maioria dos alunos sem NEE associa as Necessidades Educativas Especiais a dificuldades de nível académico e de aprendizagem, sendo que apenas uma aluna lhe associa a designação de deficiência. Possivelmente, esta situação acontece, porque do leque de alunos com NEE existente no Agrupamento, apenas uma apresenta deficiência motora.

Os alunos com NEE não têm conhecimento do significado do termo NEE: Verifica-se que de entre os alunos com NEE, apenas uma aluna definiu o termo NEE. Deste modo, podemos aferir desta situação que os alunos com NEE entrevistados não têm a percepção da sua condição enquanto alunos com NEE, sendo que percebem que têm um apoio diferente do apoio prestado aos restantes alunos, no entanto, não conseguem discernir a razão. No entanto,

e tendo conhecimento do contexto do estudo, posso afirmar que todos os alunos reconhecem os professores de educação especial como sendo dessa área.

Os alunos do 1º ciclo percebem o professor de educação especial como um apoio para todos: Os alunos do 1º Ciclo referiram que se sentem mais apoiados quando estão ambos os professores a cooperar dentro da sala de aula (professor de educação especial e professor de turma), sendo, nas suas opiniões, benéfico para todos os alunos este tipo de interação. Os alunos referiram que a professora de Educação Especial, apoia mais directamente o aluno com NEE, mas no entanto, quando os outros alunos a abordam no sentido de requererem alguma atenção, a professora prontifica-se a ajudar.

Os alunos desenvolvem relações de ajuda nas salas de aula: De acordo com a informação recolhida, pode-se afirmar que todos os alunos desenvolvem relações de ajuda dentro das salas de aula. A grande maioria dos alunos referiu que gosta de ajudar os seus colegas quando eles solicitam essa ajuda ou quando estão com dificuldades. Reciprocamente, os alunos afirmam que também gostam de receber ajuda dos seus colegas quando estão com alguma dificuldade. Particularmente, os alunos sem NEE declaram gostar de ajudar os seus colegas com NEE sempre que estes solicitam a sua ajuda ou quando os professores lhes pedem a sua colaboração.

Os alunos desenvolvem relações de amizade no recinto escolar: A maioria dos alunos indicou que tem muitos amigos na escola. Confessam que têm os seus grupos de amigos preferidos com os quais costumam ocupar os seus momentos livres ao longo do dia mas, no entanto, dão-se bem com todos. Verifica-se que desenvolvem amizades de forma natural com todos os seus colegas, sendo que têm preferência por uns em função de outros, mas por razões de afinidade, sem qualquer tipo de menosprezo para com os seus colegas com NEE e vice-versa.

RECOMENDAÇÕES PARA ESTUDOS FUTUROS

Um ponto que pode ser importante para futuros estudos é a sua realização noutras zonas geográficas, fornecendo uma visão mais abrangente do tema. Feitos estudos noutras zonas do país, poder-se-ia proceder ao cruzamento dessas informações, podendo retirar-se conclusões mais enriquecedoras. Outro ponto que penso ser importante e que pode fornecer informações úteis seria um estudo sobre as percepções dos pais destes alunos sobre a inclusão.

Desta forma, penso que estes seriam os estudos que poderiam fornecer informações sobre como decorre a inclusão nas escolas portuguesas.

LIMITAÇÕES

Durante a investigação senti que, o facto de não encontramos estudos em Portugal que tenham em atenção as perspectivas dos alunos sobre a inclusão deve-se, em parte, ao facto de ser um tema sensível sobre o qual poucos se encorajam em abordar. Como se trata de entrevistar crianças sobre os seus sentimentos, opiniões e atitudes relativos a alguns tópicos para os quais podem estar mais sensibilizados (no caso dos alunos com NEE), senti alguma dificuldade em esmiuçar esses sentimentos, pois receava ferir, de algum modo, as susceptibilidades dos mesmos. Por outro lado, penso que o estudo poderia ser mais aprofundado através da realização de nova entrevista aos alunos presentes no estudo, de forma a obter mais informações acerca de alguns parâmetros. Isto não me foi possível devido a limitações temporais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ainscow, M. (1997). Educação para todos: Torná-la uma realidade. In Ainscow M., Porter G., & Wang M. (orgs.), *Caminhos para as escolas inclusivas* (pp.11-37). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Andrews, J. E., Carnine, D. W., Coutinho, M. J., Edgar, E. B., Forness, et al. Room for all. *The American School Board Journal*, 181, 22-26.

Bairrão, J. (1998). *Subsídios para o sistema de educação – Os alunos com necessidades educativas especiais*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.

Banerji, M., & Dailey, R. A. (1995). A study of the effects of an inclusion model in students with specific learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 28, 511-522.

Beraldo, K. E. A., Carvalho, A. M. A., Coelho, M. T., & Pedrosa, M. I. (2004). O uso de entrevistas em estudos de crianças. *Psicologia em Estudo*, 9, 291-300.

Bernard da Costa, A. (1996). A escola inclusiva: Do conceito à prática. *Inovação*, 9, 151-163.

Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.

Borgers, N., Hox, J., & Leeuw, E. (2000). Children as respondents in survey research: Cognitive development and response quality. *Bulletin de Méthodologie Sociologique*, 66, 60-75.

Brantlinger, E., Jimenez, R., Klingner, J., Pugach, M., & Richardson, V. (2005). Qualitative Studies in Special Education. *Exceptional Children*, 71, 195-207.

Chirstensen, P., & James, A. (2001). *Research with children: Perspectives and practices*. London: Routledge.

Clark, L. R. (2008). *Inclusive education in secondary school: Perspective of students with disabilities*. Oswego: State University of New York.

Cohen, P., Forgan, J. W., Klingner, J. K., Schumm, J. S., & Vaughn, S. (1998). Inclusion or pull.out: Which do students prefer?. *Journal of Learning Disabilities*, 31, 148-158.

Conselho Nacional de Educação (1999). Parecer n.º 3/99 de 17 de Fevereiro.

Cook-Sather, A. (2003). Listening to students about learning differences. *Exceptional Children*, 35, 22-26.

Correia, L. M. (2003). *Educação especial e inclusão: Quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito juízo*. Porto: Porto Editora.

Correia, L. M. (2003). O sistema educativo português e as necessidades educativas especiais ou quando inclusão quer dizer exclusão. In L. M. Correia (org.), *Educação Especial e Inclusão: Quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito juízo* (pp. 11-39). Porto: Porto Editora.

Correia, L. M. (2008). *Educação especial: aspectos positivos e negativos do Decreto-Lei n.º 3/2008*. Recuperado em 2008, Fevereiro 20 de <http://www.educare.pt>.

Correia, L. M. (2008). *Educação especial: aspectos positivos e negativos do Decreto-Lei n.º 3/2008*. Retirado a 11 de Janeiro de 2010, de <http://www.educare.pt>

Correia, L. M. (2005). *Inclusão e necessidades educativas especiais: Um guia para educadores e professores*. Porto: Porto Editora.

Correia, M. L. (1999). *Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares*. Porto: Porto Editora.

Crockett, J. B., & Kauffman, J. M. (1999). *The least restrictive environment: Its origins and interpretations in special education*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Direcção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular (2009). *Desenvolvimento da Educação Inclusiva: da Retórica à prática*. Estoril: Ministério da Educação.

Flores, J. G., Gómez, G. R., & Jiménez, E. G. (1996). *Metodologia de la investigación cualitativa*. Málaga: Ediciones Aljibe.

Foddy, W. (1996). *Como perguntar: Teoria e prática da construção de perguntas em entrevistas e questionários*. Oeiras: Celta Editora.

Fonseca, V. (2002). Tendências futuras para a educação inclusiva. *Inclusão*, 2, 11-32.

Frederickson, N., Dunsmuir, S., Lang, J., & Monsen, J. J. (2004). Mainstream – special school inclusion partnership: Pupils, parent and teacher perspectives. *International Journal of Inclusive Education*, 8, 37 – 57.

Fuchs, D., & Fuchs, L. (1994). Inclusive schools movement and the radicalization of special educational reform. *Exceptional Children*, 60, 294-309.

Fuchs, D., & Fuchs, L. (2005). *Inclusion versus Full Inclusion*. Retirado a 12 de Janeiro de 2010, de http://wps.prenhall.com/wps/media/objects/2357/2414567/Volume_medialib/Profiles/pp2b.pdf

Hallahan, P. D., Kauffman, J. M., Lloyd, J. W., & McKinney, J. D. (1988). Questions about the regular education initiative. *Journal of Learning Disabilities*. 21, 3-5.

Hébert, M. L., Goyette, G., & Boutin, G. (1990). *Investigação qualitativa: Fundamentos e práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.

Holmes, J. A. (1999, November). The least restrictive environment: Is inclusion best for all special needs students?. In Apresentação oral no *Annual Meeting of the Mid-South Educational Research Association (Ed.)*, (pp. 17-19). Alabama: Point Clear.

Jackson, R., Harper, K., & Jackson, J. (2002). *Effective teaching and the barriers limiting their use in accessing the curriculum: A review of recent literature*. Retirado a 22 de Março de 2010, de <http://4.17.143.133/ncac/reports/tpractice1.pdf>

Juncaj, B., Knapp, A., & Smith, K., (2009). *Inclusion of special education students in the general education setting*. Retirado a 14 de Fevereiro de 2010, de [.http://www.drchrustowski.com/InclusionPaper2009.pdf](http://www.drchrustowski.com/InclusionPaper2009.pdf)

Kauffman, J. M., & Hallahan D. P. (1990). What we want for children: A rejoinder to REI proponents. *The Journal of Special Educatio*., 24, 340-345.

Kronberg, R. M., (2003). Inclusão em escolas e classes regulares, a educação especial nos Estados Unidos: Do passado ao presente. In L. M. Correia (Org.), *Educação especial e inclusão: Quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito juízo* (pp. 42-72). Porto: Porto Editora.

Kvale, S. (1996). *Interviews: An introduction to a qualitative research interviewing*. Thousand Oakes: Sage.

Learning Disabilities Association of America (1993). Position Paper on Full Inclusion of all Students with Learning Disabilities in Regular Education Classroom. *Journal of Learning Disabilities*, 26(9) 594.

Lei de Bases do Sistema Educativo: Lei n.º 46/86. D. R. I Série N° 237 (86-10-14)

Lipsky, D. K. & Gartner, A. (1997). *Inclusion and school reform: Transforming America's classrooms*. Baltimore, MD: Brooks.

Lipsky, D. K., & Gartner, A. (1998). Taking inclusion into the future. *Educational Leadershi*., 58, 78-81.

Lipsky, D. K., & Gartner, A. (1998). Taking inclusion into the future. *Educational Leadership*, 56, 78-81.

Martins, A. P. L. (2000). *O movimento da escola inclusiva: Atitude dos professores do 1º Ciclo do ensino básico*. Tese de mestrado não publicada, Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho, Braga.

Martins, A. P. L. (2006). *Dificuldades de aprendizagem: Compreender o fenómeno a partir de sete estudos de caso*. Tese de Doutoramento não publicada, Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho, Braga.

Mastropieri, M. A., & Scruggs, T. E. (1997). What's special about special education? A cautious view toward full inclusion. *The Education Forum*, 61, 206-211.

Mattos, E., A. (2004). Educação inclusiva: Reflexões sobre inclusão e inclusão total. *Inclusão*, 5, 49-61.

Máximo, L. (2008). *Visão panorâmica da investigação-acção*. Porto: Porto Editora.

Miller, M. (2008). *What do students think about inclusion?*. Retirado a 14 de Fevereiro de 2010, http://www.pdkmembers.org/members_online/publications/Archive/pdf/k0801mil.pdf

Ministério da Educação (1990). Lei nº 35/90. D. R. I Série. Nº 21 (1990 – 1 – 25)

Ministério da Educação (1991). Lei 319/91. D. R. I Série Nº 193 (1991- 8-23)

Ministério da Educação (1992). *Guia de leitura do decreto-lei nº 319/91*. Lisboa: Direcção Geral dos Ensino Básico e Secundário.

Ministério da Educação (1997). Despacho Conjunto n.º 105/97. D. R. II Série Nº 149 (1997- 7-1)

Ministério da Educação (2008). Lei 3/2008. D. R. I Série Nº 4 (2008- 1-7)

Minke, K., Bear, G., Deemer, S., & Griffin, S. (1996). Teachers' experiences with inclusive classrooms: Implication for special education reform. *Journal of Special Education*, 30, 152-186.

Nielson, L. B. (1999). *Necessidades educativas especiais na sala de aula: Um Guia para professores*. Porto: Porto Editora.

Nikolarazi, M., & Reybekiel, N. (2001). A comparative study of children's attitudes towards deaf children, children in wheelchairs and blind children in Greece and in the UK. *Journal of Special Needs Educatio*, 16, 167-182.

Norwich, B., & Kelly, N. (2004). Pupils' views on inclusion: moderate learning difficulties and bullying in mainstream and special schools. *British Educational Research Journal*, 43-65.

Rodrigues, D. (2003). Educação inclusiva. As boas e as más notícias. In D. Rodrigues (Org.), *Perspectivas sobre a inclusão. Da educação à sociedade*. Porto: Porto Editora.

Sanches, I. & Teodoro, A. (2006). Da integração à inclusão escolar: cruzando perspectivas e conceitos. *Revista Lusófona de Educação*. 8, 63-83.

Savich, C. (2008). *Inclusion: The pros and cons: A critical review*. Retirado a 16 de Fevereiro de 2010, de <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED501775.pdf>

Scheffel, D. L., Kallam, M., Smith, K. N., & Hoernicke, P. A. (1996). *Inclusion: What it is and how it works best*. Retirado a 16 de Fevereiro de 2010, de <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED412663.pdf>

Scott, J. (2001). *Children as respondents: The challenge for quantitative methods. Research with children: Perspectives and practices*. London and New York: Routledge.

Secretariado Nacional de Educação (1983). *Sistema de educação especial em Portugal*. Lisboa: Ministério da Educação.

Shah, S. (2007). Special or mainstream? The views of disabled students. *Research Papers in Education*, 22, 425–442.

Trivinos, A. N. S. (1987). *Introdução à pesquisa em ciências sociais: Pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Editora Atlas.

UNESCO (1994). *Declaração de Salamanca e enquadramento da acção na área das necessidades educativas especiais*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Vaughn, S., & Klinger, J. K. (1998). Student's perceptions of inclusion and resource settings. *Journal of Special Education*, 32, 79-88.

Vaughn, S. & Schumm, J. (1995). Responsible inclusion for students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 28, 264-270.

Vaughn, S., Elbaum, B., & Schumm, J. (1996). The effects of inclusion on the social functioning of students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 29, 598-608.

Wilson, J., (2000). Doing justice to inclusion. *European Journal of Special Needs Education*, 15, 297-304.

ANEXO A: ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA A ALUNOS SEM NEE E

PERGUNTAS

GUIÃO

Blocos	Informação	Tópicos
A- Legitimação da entrevista	Resumo dos objectivos da entrevista e explicação da entrevista propriamente dita.	<ol style="list-style-type: none">1. Informar o aluno sobre os objectivos da entrevista e esclarecimento da mesma;2. Criar um ambiente de empatia com o aluno sublinhando a relevância da sua participação;3. Garantir a confidencialidade dos dados recebidos ao longo da entrevista;4. Informar os alunos acerca da autorização dos seus encarregados de educação para a realização da entrevista.
B- Alunos	Recolha de informação sobre o entrevistado (idade, nível de escolaridade, nome)	<ol style="list-style-type: none">5. Recolher informação sobre a identificação do entrevistado.
C- As suas preferências	As suas preferências relativamente à escola e opinião acerca de alguns assuntos relacionados com a turma.	<ol style="list-style-type: none">6. Descobrir se o aluno gosta da escola;7. Saber do que o aluno gosta mais na escola;8. Obter informação sobre o dia-a-dia do aluno na escola;9. Colher a opinião do aluno sobre si próprio e sobre os seus colegas;10. Obter informação sobre o aluno com

		mais dificuldades na turma.
D- Inclusão e NEE	O que é a inclusão e as NEE;	11. Auferir acerca do conhecimento do aluno relativamente à inclusão e ao termo NEE; 12. Saber a opinião do aluno acerca do facto, de por vezes, ter duas professoras na sala de aula; 13. Auferir sobre o que o aluno pensa acerca da professora de Educação Especial.
E- Benefícios da inclusão	Os benefícios da filosofia da inclusão (para eles, colegas, professores, pais e sociedade);	14. Recolher informação sobre as preferências do aluno relativamente aos seus professores; 15. Obter informação sobre a entreaajuda desenvolvida na sala de aula.
F – Relações interpessoais	A amizade entre alunos com e sem NEE.	16. Colher informação sobre o posicionamento do aluno na sala de aula; as amizades; as brincadeiras; e o relacionamento do aluno com os colegas fora da escola.

PERGUNTAS

A- Legitimação da entrevista

Foi essencial que os alunos tivessem a noção que a sua participação é voluntária, autorizada pelos encarregados de educação e que podem abandoná-la em qualquer momento. Os participantes foram esclarecidos acerca da finalidade da informação recolhida, assim como, acerca da sua confidencialidade. Tornou-se fundamental que as crianças tomassem consciência de que não estavam a ser avaliadas sendo que, toda a informação recolhida apenas serviria para a elaboração desta investigação.

B- Alunos

Pergunta 1 – Como te chamas?

Pergunta 2 – Que idade tens?

Pergunta 3 – Em que ano estudas?

C – Perspectivas dos alunos sem NEE quanto às suas capacidades intelectuais e dos seus colegas.

Pergunta 4 – Gostas de andar na escola?

Pergunta 5 – Do que é que gostas mais?

Pergunta 6 – Queres contar-me como é um dia na tua escola?

Pergunta 7 – Achas que és bom aluno?

Pergunta 8 – E os teus colegas são bons alunos?

Pergunta 9 – Quem é o melhor aluno na turma?

Pergunta 10 – Quem achas que tem mais dificuldades?

D – O que é a inclusão e as NEE

Pergunta 15 – Sabes porque é que, por vezes, tens duas professoras na tua sala de aula?

Pergunta 16 – O que achas que faz a professora de Educação Especial?

Pergunta 17 – Porque é que o... (nome do aluno com NEE) tem duas professoras?

Pergunta 18 – Para além do... (nome do aluno com NEE), que outros meninos ensina a professora de Educação Especial?

Pergunta 19 – O que são alunos com NEE (substituir o termo NEE pelo termo utilizado pela criança para designar os alunos com NEE)?

Pergunta 20 – Conheces meninos com NEE?

Pergunta 21 – Achas que esses meninos devem estudar na tua escola, ou achas que deveriam estudar numa escola diferente? Porquê?

E – Os benefícios da filosofia inclusiva (para eles, colegas, professores)

Pergunta 22 – Teres duas professoras na sala de aula, é normal para ti, ou preferes quando está apenas a tua professora de turma? Porquê?

Pergunta 23 – Gostas de ajudar os teus colegas quando eles estão com dificuldades?

Pergunta 23.1 – Porquê?

Pergunta 24 – Gostas que os teus colegas te ajudem quando estás com dificuldades?

Pergunta 24.1 – Porquê?

Pergunta 25 – Costumas ajudar o ... (nome do aluno com NEE)?

F – A amizade entre alunos com e sem NEE

Pergunta 26 – Quem é o teu colega de carteira?

Pergunta 27 – - Gostavas que o ... (nome do aluno com NEE) fosse o teu companheiro de carteira?

Pergunta 29 – Tens muitos amigos na escola?

Pergunta 29.1 – Quem são eles?

Pergunta 29.2 – São da tua turma?

Pergunta 30 – Quem é o teu melhor amigo?

Pergunta 30.1 – É da tua turma?

Pergunta 31 – Com quem brincas no intervalo?

Pergunta 31.1. – Ao que costumam brincar?

Pergunta 32 – Costumas brincar com o ... (nome do aluno com NEE) no intervalo?

Pergunta 33 – - Estás com os teus amigos no fim-de-semana?

Pergunta 33.1. – E nas festas de aniversário?

Pergunta 33.2 – E com o ... (nome do alunos com NEE)? Estás com ele no fim-de-semana?

ANEXO B: ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA A ALUNOS COM NEE E

PERGUNTAS

GUIÃO

Blocos	Informação	Tópicos
A- Legitimação da entrevista	Resumo dos objectivos da entrevista e explicação da entrevista propriamente dita.	<ol style="list-style-type: none">1. Informar o entrevistado (aluno) sobre os objectivos da entrevista e esclarecimento da mesma;2. Criar um ambiente de empatia com o aluno sublinhando a relevância da sua participação;3. Garantir a confidencialidade dos dados recebidos ao longo da entrevista;4. Informar os alunos acerca da autorização dos seus encarregados de educação para a realização da entrevista.
B- Alunos	Recolha de informação sobre o entrevistado (idade, nível de escolaridade, nome)	<ol style="list-style-type: none">5. Recolher informação sobre a identificação do entrevistado.
C- A sua preferência	A sua preferência quanto ao <i>continuum</i> de ambientes educativos, nomeadamente quanto ao usufruo de apoio na sala regular <i>versus</i> na sala de recurso;	<ol style="list-style-type: none">6. Descobrir se o aluno gosta da escola;7. Saber do que o aluno gosta mais na escola;8. Obter informação sobre o dia-a-dia do aluno na escola;9. Receber informação sobre as preferências do aluno relativamente

		ao apoio que lhe é proporcionado;
		10. Colher a opinião do aluno sobre si próprio e sobre os seus colegas;
		11. Obter informação sobre os sentimentos do aluno relativamente às suas dificuldades.
D- Inclusão e NEE	O que é a inclusão e as NEE;	12. Auferir acerca do conhecimento do aluno relativamente à inclusão e ao termo NEE.
		13. Saber que tipo de actividades o aluno realiza com o professor de Educação Especial e com o professor de turma.
E- Benefícios da inclusão	Os benefícios da filosofia da inclusão (para eles, colegas, professores, pais e sociedade);	14. Recolher informação sobre as preferências do aluno relativamente aos seus professores;
		15. Obter informação sobre a entreaajuda desenvolvida na sala de aula.
F – Relações interpessoais	A amizade entre alunos com e sem NEE.	16. Colher informação sobre o posicionamento do aluno na sala de aula; as amizades; as brincadeiras; e o relacionamento do aluno com os colegas fora da escola.

PERGUNTAS

A- Legitimação da entrevista

B- Biografia

Pergunta 1 – Como te chamas?

Pergunta 2 – Que idade tens?

Pergunta 3 – Em que ano estudas?

C – A sua preferência quanto ao *continuum* de ambientes educativos, nomeadamente quanto ao usufruo de apoio na sala regular *versus* na sala de recurso

Pergunta 4 – Gostas de andar na escola?

Pergunta 5 – Do que é que gostas mais?

Pergunta 6 – Queres contar-me como é um dia na tua escola?

Pergunta 7 – O que preferes, que a professora de Educação Especial te ensine dentro da tua sala de aula, ou preferes que ela te ensine na sala de recurso?

Pergunta 8 – Como é que te sentes durante o tempo que a professora de Educação Especial está contigo?

Pergunta 9 – Achas que és bom aluno?

Pergunta 10 – E os teus colegas são bons alunos?

Pergunta 11 – Quem é o melhor aluno na turma?

Pergunta 12 – Achas que aprendes melhor na tua sala de aula com a professora de Educação Especial ou quando vais com a professora de Educação Especial para a sala de recurso?

Pergunta 13 – Como te sentes quando a professora de Educação Especial não está na sala? Queres contar-me como é?

Pergunta 14 – E nos intervalos, o que fazes?

D – O que é a inclusão e as NEE

Pergunta 15 – Sabes porque é que, por vezes, tens duas professoras na tua sala de aula?

Pergunta 16 – O que achas que faz tua professora de Educação Especial?

Pergunta 17 – Para além de ti, que outros meninos ensina a tua professora de Educação Especial?

Pergunta 18 – O que são alunos com NEE?

Pergunta 19 – Conheces meninos com NEE?

Pergunta 20 – Tens amigos com NEE?

Pergunta 21 – Quando estás com a tua professora de turma, o que fazes com ela?

E – Os benefícios da filosofia da inclusão (para eles, colegas, professores)

Pergunta 22 – Gostas de ter duas professoras ou preferias ter só uma?

Pergunta 23 – Qual das duas professoras preferes?

Pergunta 24 – Gostas de ajudar os teus colegas quando eles estão com dificuldades?

Pergunta 24.1 – Porquê?

Pergunta 25 – Gostas que os teus colegas te ajudem quando estás com dificuldades?

Pergunta 25.1 – Porquê?

F – A amizade entre alunos com e sem NEE

Pergunta 26 – Quem é o teu colega de carteira?

Pergunta 27 – Gostas de estar sentado onde estás?

Pergunta 27.1 – Gostavas de mudar?

Pergunta 27.2 – Para onde?

Pergunta 28 – Quem preferes que te ajude quando estás com dificuldades em alguma tarefa?

Pergunta 29 – Tens muitos amigos na escola?

Pergunta 29.1 – Quem são eles?

Pergunta 29.2 – São da tua turma?

Pergunta 30 – Quem é o teu melhor amigo?

Pergunta 30.1 – É da tua turma?

Pergunta 31 – Com quem brincas no intervalo?

Pergunta 31.1. – Ao que costumam brincar?

Pergunta 32 – Estás com eles no fim-de-semana?

Pergunta 32.1 – E nas festas de aniversário?

ANEXO C: PEDIDO DE COLABORAÇÃO DO AGRUPAMENTO



Universidade do Minho

De: Ana Paula Loução Matins
FAX: + 351 253 616 684
e-mail: apmartins@iec.uminho.pt

Assunto: Pedido de colaboração para a realização de um Projecto de Investigação no âmbito de um Mestrado

Exmo. Directora do Agrupamento

No âmbito do mestrado em Educação Especial, especialização em Dificuldades de Aprendizagem, ministrado no Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho, a aluna Ana Margarida Gomes Lopes está a desenvolver um projecto de investigação relacionado com a Filosofia Inclusiva. Por este motivo, vem solicitar a autorização à Direcção do Agrupamento, para a efectuação de algumas entrevistas a alunos do vosso Agrupamento com idades compreendidas entre os 9 e 12 anos. Caso considerem viável este pedido, será igualmente efectuado um pedido formal aos pais para a aplicação destas entrevistas.

As entrevistas a serem aplicadas têm como objectivo efectuar um levantamento das perspectivas de alunos com e sem necessidades educativas especiais que frequentam escolas regulares sendo respeitada sempre a confidencialidade dos alunos e da escola.

Os dados recolhidos e a sua análise, serão manuseadas de forma confidencial e apenas discutidas com a orientadora Prof. Doutora Ana Paula Loução Martins.

Muito obrigada pela cooperação e atenção dispensada. Caso seja necessário poder-me-á contactar através do *e-mail* apmartins@iec.uminho.pt ou pelo telefone 253601233.

Ana Paula Loução Martins

Professora Auxiliar

ANEXO D: PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO AOS ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO

Exmo. Encarregado de Educação,

No âmbito do meu mestrado, no Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho, estou a desenvolver um projecto de investigação relacionado com o campo da Inclusão. Por este motivo, solicitei a colaboração da Direcção do Agrupamento de Escolas da ... no sentido de efectuar algumas entrevistas a alunos deste Agrupamento.

Venho por este meio solicitar a autorização da participação do seu educando neste estudo que visa o levantamento das opiniões dos alunos acerca da Inclusão de alunos com necessidades educativas especiais nas escolas regulares. É importante realçar que a informação recolhida será utilizada na minha dissertação de mestrado, sendo manuseada de forma anónima e confidencial e apenas discutidas com a minha orientadora Prof. Doutora Ana Paula Loução Martins.

Muito obrigada pela cooperação e atenção dispensada. Agradecia ainda que preenchesse e devolvesse o cupão abaixo com a resposta quanto a este pedido de colaboração. Caso seja necessário poder-me-á contactar através do telemóvel

_____, ___/___/___

✂

Eu _____, encarregado de educação do aluno _____, autorizo não autorizo a participação do meu filho neste estudo, tendo em conta que será sempre respeitada a confidencialidade e o anonimato dos dados.

Data ___ / ___ / _____

Assinatura: _____